



CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO RUMO À
DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA. CONTRIBUTOS PARA
A PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS.**

**UM ESTUDO NUMA ESCOLA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO DA
RAM**

Tese apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Doutor
em Ciências da Educação na área do Currículo

Por

Maria Fernanda Batista Pestana Gouveia

Sob a orientação de

Prof. Doutora Jesus Maria Sousa

Funchal, 2012

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
RÉSUMÉ.....	XI
RESUMEN.....	XIII
LISTA DE SIGLAS	XV
ÍNDICE DE QUADROS.....	XVII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XIX
ÍNDICE DE FIGURAS	XXI
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - DEFININDO A INVESTIGAÇÃO	5
1. Emergência do tema: contextualização	5
2. A problemática da diferenciação pedagógica: questões que importa clarificar	6
3. Objetivo geral do estudo.....	7
4. Organização da investigação: desenho de um plano de trabalho	9
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
1. Das políticas educativas e curriculares contemporâneas à gestão e flexibilidade curricular rumo à diferenciação pedagógica.....	11
1.1 Conceitualização da educação e do currículo perfilhada pelo sistema educativo	12
1.2 O papel da escola e do professor na (re)definição das políticas educativas curriculares e na implementação de dispositivos de diferenciação.....	17
1.3 O movimento da inclusão: um desafio possível?	26
1.4 Da teorização crítica à ressignificação do currículo.....	34
1.5 O currículo escolar na encruzilhada das diferenças: da centralização programática à flexibilização curricular.....	43
2. O binómio ensino-aprendizagem: questões e desafios	53
2.1 Teorias construtivistas sobre a aprendizagem: implicações no ensino e na ação docente ..	54
2.2 Criação de ambientes construtivistas: o papel do professor como interlocutor	60
2.3 Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem: novas perspetivas para a ação pedagógica	67
2.4 Aprendizagem significativa: Princípios e fundamentos epistemológicos	76
2.5 A aprendizagem cooperativa: porquê e como?	82
2.6 Os efeitos do ensino na aprendizagem: que contributos para uma ação educativa qualificada?.....	93
3. Construção de uma pedagogia diferenciada: repensar a gestão do trabalho na sala de aula ..	100
3.1 Diferenciação pedagógica: revisitando o conceito	100

3.2 Práticas de diferenciação pedagógica: uma tentativa de desconstrução	110
3.3 A avaliação pedagógica diferenciada: fundamentos, fragilidades e novas perspetivas	122
3.3.1 Repensar o significado e o papel da avaliação: da avaliação certificativa à avaliação formativa e diferenciada	123
3.3.2 O que significa avaliar para promover aprendizagens diferenciadas?	134
4. Reinventar a escola e a profissão docente num cenário de rutura paradigmática	141
4.1 Novos processos de transformação da gramática escolar: resistências, desafios e oportunidades.....	142
4.2 A formação contínua na trajetória da mudança: construção de competências profissionais	151
CAPÍTULO III - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	157
1. Objetivos que norteiam a investigação.....	158
2. A entrada no terreno.....	159
3. Opções metodológicas: fundamentos e pressupostos.....	161
3.1 Delimitação do estudo: uma sala de aula.....	163
3.2 Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico: estudo de caso.....	164
3.3 Fragilidades, contingências e validade do estudo: questões a considerar.....	173
4. Contextos da investigação: espaços e protagonistas da ação pedagógica	176
4.1 A escola: caracterização e dinâmica de funcionamento, população discente e recursos humanos.....	177
4.2 A turma 3º A	179
4.2.1 Composição da turma e caracterização dos contextos familiares	179
4.2.2 Percursos de aprendizagem dos alunos: áreas fortes e áreas fracas.....	181
4.2.3 Motivações, expectativas e interesses dos alunos	183
4.3 A professora da turma: perfil pessoal e profissional	184
5. Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	185
5.1 Observação na sala de aula	186
5.2 Análise documental: do projeto educativo de escola aos planos individuais de trabalho.....	189
5.3 Entrevistas à professora e aos alunos	191
5.4 Análise de conteúdo: uma técnica privilegiada.....	194
5.5 Notas de campo.....	197
6. Análise de dados: da objetividade à interpretação	198
6.1 Um olhar focado no trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula: construção de um referencial de análise.....	199
6.1.1 Dimensões de análise dos dados obtidos por observação	200
6.1.2 Indicadores emergentes das dimensões apresentadas.....	201
6.1.2.1 Planificação da prática pedagógica.....	203
6.1.2.2 Gestão do espaço	210
6.1.2.3 Gestão do tempo	216

6.1.2.4 Gestão dos materiais e estruturas de apoio ao aluno.....	221
6.1.2.5 Ensino diferenciado	226
6.1.2.6 Práticas democráticas de regulação social da vida escolar.....	258
6.1.2.7 Avaliação das aprendizagens.....	282
6.2 Análise documental	300
6.2.1 Projeto educativo de escola: princípios, opções e estratégias	301
6.2.2 Projeto curricular de turma: pressupostos, modelo pedagógico perfilhado e projeção da ação pedagógica	304
6.2.2.1 Fundamentação do PCT	305
6.2.2.2 Equipa educativa	306
6.2.2.3 Perfil da turma	306
6.2.2.4 Modelo pedagógico perfilhado.....	306
6.2.2.5 Definição de uma estratégia global para a turma.....	307
6.2.2.6 Projetos e atividades complementares	309
6.2.2.7 Avaliação global do PCT	310
6.2.2.8 Obstáculos/ dificuldades	311
6.2.2.9 Conclusões e projeções para o próximo ano letivo.....	311
6.2.3 Planos de recuperação e de acompanhamento	311
6.2.3.1 Planos de recuperação.....	312
6.2.3.2 Planos de acompanhamento	314
6.2.4 O diário de turma.....	314
6.2.4.1 Categoria: Gostámos	317
6.2.4.2 Categoria: Não gostámos	319
6.2.4.3 Categoria: Sugestões	321
6.2.4.4 Categoria: Fizemos	322
6.2.5 Planos individuais de trabalho	323
6.2.5.1 Trabalho cooperativo/individual no TEA	324
6.2.5.2 Feedback da professora.....	327
6.3 Entrevistas	335
6.3.1 Entrevista à docente da turma: análise das categorias procedentes	335
6.3.1.1 Conceção de diferenciação pedagógica	336
6.3.1.2 Desenvolvimento profissional	337
6.3.1.3 Gestão do trabalho pedagógico na sala de aula	342
6.3.1.4 Construção colegial e participada da profissão docente	350
6.3.1.5 Constrangimentos e fragilidades do trabalho pedagógico.....	351
6.3.1.6 O que pretende melhorar na sua prática pedagógica.....	356
6.3.2 Entrevista aos alunos da turma: Opiniões sobre o trabalho realizado na sala de aula	360
6.3.2.1 Tempo de apresentação de produções.....	360

6.3.2.2 Tempo de conselho de turma.....	361
6.3.2.3 Tempo de estudo autónomo	362
6.3.2.4 Tempo de matemática	363
6.3.2.5 Tempo de trabalho de projeto.....	364
6.3.2.6 Tempo de língua portuguesa	365
6.3.2.7 Tempo de revisão de texto	366
6.3.2.8 Tempo de trabalho individual/cooperativo	367
6.3.2.9 Momentos de trabalho mais apreciados pelos alunos	368
6.3.2.10 O que mudariam na organização do trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula?.....	368
CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DE RESULTADOS	371
1. Qual foi o papel desempenhado pela escola na promoção de estratégias de diferenciação pedagógica com repercussões diretas nos contextos de sala de aula?.....	372
2. Qual o perfil pessoal e profissional da docente, e de que forma contribuiu para determinar as suas representações e princípios de ação pedagógica diferenciada?	374
3. Que metodologias e estratégias foram colocadas em prática na gestão diferenciada do trabalho pedagógico na sala de aula, no sentido de atender às diferenças entre os alunos e promover aprendizagens significativas para todos?.....	379
3.1 Organização e gestão do ambiente educativo	380
3.2 Planificação.....	382
3.3 A organização do trabalho dos alunos	383
3.4 Aprendizagem cooperativa: do trabalho individual e coletivo ao trabalho entre pares e em grupo	388
3.5 O clima social e a relação pedagógica.....	391
3.6 A avaliação das aprendizagens	393
4. Quais as fragilidades e potencialidades emergentes da prática pedagógica em estudo?	397
5. Que desafios se impõem aos docentes que pretendem conciliar as exigências de uma realidade escolar complexa e heterogénea com uma pedagogia diferenciada em prospetiva?.....	401
6. Temáticas emergentes em prospetiva: Propostas para futuras investigações	404
EM JEITO DE CONCLUSÃO	409
BIBLIOGRAFIA	411
APÊNDICES	441
ANEXOS.....	441

AGRADECIMENTOS

É ponto assente que projetos desta natureza não podem resultar apenas de um trabalho individual, mas dependem da colaboração de muitas pessoas, sem as quais seria impensável trilhar um caminho tão árduo e imbricado, assim como vivenciar experiências tão profícuas, que jamais esqueceremos.

Como tal, aproveitamos este espaço para testemunhar a nossa profunda gratidão por todos quantos nos acompanharam ao longo deste percurso de investigação, sabendo que corremos o risco de as palavras não traduzirem fidedignamente os sentimentos que nos invadem e o reconhecimento que queremos realmente expressar.

Em primeiro lugar, agradecemos à nossa orientadora, à Professora Doutora Jesus Maria Sousa, pelo incentivo e orientação que nos proporcionou, pela partilha do seu saber e experiência profissional, mas também pela sua compreensão e imensa disponibilidade para nos acompanhar, apesar dos muitos afazeres que compõem o seu quotidiano.

À professora Rosária o nosso profundo reconhecimento por ter colaborado nesta investigação, de forma gratuita e ter aberto as portas da sua sala com naturalidade, expondo-se a alguém que tinha conhecido recentemente, num encontro mediatizado pela professora Helena Camacho, que nos apresentou e a quem agradecemos muito, pois foi através da intervenção explícita desta que conseguimos encontrar um contexto de estudo propício à pesquisa que pretendíamos desenvolver. Às duas docentes demonstramos o nosso profundo apreço por terem acreditado neste projeto, mas principalmente, por terem contribuído de forma significativa para consubstanciar a investigação empírica da presente tese.

À então Diretora Regional da extinta Direção Regional de Educação Especial, Dra Maria José Camacho e à Dra Glória Gonçalves, diretora de serviços da mesma Direção Regional a que pertenci, um muito obrigada pela preciosa ajuda nas mais variadas situações, facilitando a consecução deste trabalho.

À professora Luísa Pita, que nos concedeu uma ajuda valiosa na formatação do trabalho, a todos os amigos e colegas que compreenderam as ausências que este trabalho acarretou, a todo o pessoal docente e não docente da escola onde desenvolvemos o estudo, à diretora da escola que nos facultou toda a informação necessária e nos facilitou o acesso ao contexto escolar, a todos, expressamos o nosso grato reconhecimento.

Por fim, mas não menos importante, evidenciamos o apoio incondicional dos vários elementos da nossa família que, embora privados da nossa presença em muitas situações, acreditaram no significado especial deste trabalho. Destacamos a mãe, o marido e a filha, que nos ajudaram incessantemente de múltiplas formas, tornando este percurso menos difícil e mais aliciente.

Na convicção de que este empreendimento valeu a pena, por ter sido suportado pela confluência de esforços de um conjunto de pessoas que pertencem ao universo social em que nos movimentamos e que, de uma forma ou de outra, emprestaram um contributo valioso, que não esqueceremos, a todos o nosso profundo, sincero e afetuoso agradecimento!

RESUMO

Nesta investigação aprofundamos, tanto quanto nos foi possível, os fundamentos pedagógicos conducentes a aprendizagens significativas, atribuindo especial relevância à diferenciação pedagógica alicerçada numa gestão flexível do currículo. Com este objetivo, para além da revisão da literatura e da subsequente sistematização de conhecimento que se imponha, lançamo-nos a um trabalho empírico com recurso a uma metodologia eminentemente qualitativa, numa sala de aula, numa escola do ensino básico da RAM, consubstanciando um estudo de caso com cariz etnográfico.

Recolhemos dados diversificados provenientes de múltiplas fontes de informação, através de variadas técnicas de recolha de dados, que nos deram acesso a um conhecimento aprofundado da cultura de uma sala de aula, designadamente no que às metodologias pedagógicas diz respeito, procurando descortinar as estratégias de diferenciação pedagógica desenvolvida pela docente

O processo vivenciado e os resultados obtidos permitem-nos assegurar que a docente estava a trilhar um caminho rumo à diferenciação pedagógica e à promoção de aprendizagens significativas para todos os alunos. Contudo, também reconhecemos potencialidades emergentes suscetíveis de serem ampliadas e fragilidades que requerem uma reflexão redobrada no sentido de possibilitar a reconfiguração de uma profissionalidade docente e de uma ação educativa cada vez mais qualificada, que permita fomentar ainda mais a progressão das aprendizagens para cada aluno.

Trata-se de procurar respostas na edificação de uma profissão alicerçada na partilha e na colegialidade e de negar um ensino simultâneo que já deu provas da sua ineficácia, assumindo a complexidade do ato educativo, na interação com outros profissionais, com outras experiências e é com base neste pressuposto que desenvolvemos a presente investigação, não escondendo a pretensão de que este estudo venha a ser conhecido por um leque alargado de profissionais que ambicionam construir as respostas educativas mais adequadas aos alunos com quem trabalham.

Palavras-chave: diferença; diferenciação pedagógica; ensino-aprendizagem; flexibilidade curricular; adequação; reinvenção paradigmática.

ABSTRACT

In this investigation we explored, as much as possible, the pedagogical fundamentals leading to meaningful learning, with particular relevance to pedagogical differentiation, based on a flexible management of the curriculum. With this goal in mind, we reviewed the literature and structured and organized that information, which was an important step. Furthermore, we conducted empirical work using a qualitative methodology, in a classroom of a primary school of the Autonomous Region of Madeira, carrying out one case study of ethnographic nature.

We collected data from multiple sources, through various techniques of data collection, which gave us access to an extensive understanding of the culture of a classroom, especially with regard to pedagogical differentiation strategies put in practice by the teacher.

The process that we have undergone and the results we have obtained allow us to ensure that the educator was treading a path towards pedagogical differentiation and the promotion of meaningful learning for all students. However, we also recognized potential for development and improvement and weaknesses that require careful reflection, which would allow the reconfiguration of the profession of teaching and an increasingly qualified performance, enabling further progression in the students' learning.

It is about looking for answers in building a profession founded on sharing and collegiality and at the same time denying a simultaneous education that has proved its inefficiency. It is important to recognize that education is complex and therefore it is necessary to interact with other professionals and share experiences therefore exchanging and expanding knowledge. It is on this basis that we developed this research, hoping that this study will be known by a wide range of professionals who aspire to construct the most appropriate educational responses to the students with whom they work.

Key-words: difference; pedagogical differentiation; teaching and learning; curriculum flexibility; adaptation; paradigmatic reinvention.

RÉSUMÉ

Dans la présente recherche, nous approfondissons, dans la mesure du possible, les fondements pédagogiques conduisant à des apprentissages significatifs, en attribuant une importance particulière à la différenciation pédagogique fondée sur une gestion flexible du programme. Cet objectif en vue, outre la révision de la littérature et la systématisation subséquente de connaissances s'imposant, nous nous sommes lancés dans un travail empirique en recourant à une méthodologie éminemment qualitative, dans une salle de classe, d'une école de l'enseignement de base de la Région Autonome de Madère (RAM), afin de réaliser une étude de cas de nature ethnographique.

Nous avons recueilli des données diversifiées provenant de multiples sources d'information, par le biais de techniques variées de recueil de données. Cela nous a permis d'accéder à une connaissance profonde de la culture d'une salle de classe, notamment en ce qui concerne les méthodologies pédagogiques, et nous avons cherché à découvrir les stratégies de différenciation pédagogique mise en œuvre par l'enseignante.

Le processus utilisé et les résultats obtenus nous permettent d'assurer que l'enseignante s'acheminait vers la différenciation pédagogique et la promotion d'apprentissages importants pour tous les élèves. Nous reconnaissons également, néanmoins, des potentialités émergentes susceptibles d'être développées et des fragilités requérant une réflexion accrue afin de permettre la reconfiguration d'une professionnalité enseignante et d'une action éducative de plus en plus qualifiée, permettant d'encourager encore plus la progression des apprentissages de chaque élève.

Il s'agit de rechercher des réponses dans la construction d'une profession fondée sur le partage et la collégialité et de nier un enseignement simultané qui a déjà prouvé son inefficacité, en assumant la complexité de l'acte éducatif, en interaction avec d'autres professionnels, avec d'autres expériences. C'est en nous fondant sur ce présupposé que nous développons la présente recherche tout en formant le vœu que cette étude vienne à être connue par un large éventail de professionnels souhaitant construire les réponses éducatives les plus adéquates aux élèves avec lesquels ils travaillent.

Mots-clés: différence ; différenciation pédagogique ; enseignement-apprentissage ; flexibilité curriculaire ; adéquation ; réinvention paradigmatique.

RESUMEN

En esta investigación hemos profundizado, en la medida de lo posible, en los fundamentos pedagógicos que conducen a un aprendizaje significativo dando especial importancia a la diferenciación pedagógica basada en una gestión flexible del currículo. Con este objetivo, además de revisar la teoría, y de la consecuente y obligada sistematización del conocimiento, nos lanzamos a hacer un trabajo empírico recurriendo a una metodología eminentemente cualitativa en una clase de una escuela de enseñanza primaria de la RAM, concretizado en un estudio de caso de cariz etnográfico.

Hemos recogido datos diversificados provenientes de múltiples fuentes de información con diferentes técnicas de recogida de datos. Todo ello nos ha proporcionado un conocimiento más profundo de la cultura de una clase y especialmente en lo que se refiere a la metodología pedagógica. Hemos intentado descubrir las estrategias de diferenciación pedagógica desarrolladas por la docente.

El proceso vivido y los resultados obtenidos nos permiten asegurar que la docente caminaba por la senda, y en dirección a, de la diferenciación pedagógica y de la promoción del aprendizaje significativo para todos los alumnos. Pero también hemos detectado potencialidades emergentes susceptibles de ser ampliadas, y debilidades que requieren de más reflexión para facilitar una reconfiguración de la profesionalidad de la docente y una acción educativa cada vez más cualificada para así, fomentar todavía más la progresión del aprendizaje de cada alumno.

Intentamos encontrar respuestas para edificar una profesión que se basa en el intercambio y en la colegialidad. Renegamos de la enseñanza simultánea que ya ha dado pruebas de su ineficacia y asumimos la complejidad del acto educativo por su interacción con otros profesionales y con otras vivencias. Y con base en este supuesto, hemos desarrollado la actual investigación, sin ocultar que pretendemos que este estudio sea conocido por un amplio abanico de profesionales cuya ambición sea construir respuestas educativas más adecuadas a los alumnos con los que trabajan.

Palabras clave: diferencia; diferenciación pedagógica; enseñanza-aprendizaje; flexibilidad curricular; adecuación; reinención paradigmática.

LISTA DE SIGLAS

ACP - Avaliação e construção do plano individual de trabalho

AFA - Avaliação formativa alternativa

AM - Aula de matemática

AP - Apresentação de produções

APA - Apoio pedagógico acrescido

APEDI - Associação de Professores para a Educação Intercultural

ATL - Atividade de tempos livres

CDT - Conselho: diário de turma

CEM - Projeto da SER intitulado: Construindo o êxito na matemática

CIE - Centro de Ciências Sociais

CIEP - Centre International d'études pédagogiques

CIE-Uma - Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira

CNE - Conselho Nacional de Educação

CPIT - Conselho: plano individual de turma

DAE - Dificuldades de aprendizagem específicas

DL - Decreto lei

DT - Diário de turma

EU - Unidades de enumeração

IPAD - Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento

IPSS - Instituições Particulares de Solidariedade Social

LP - Língua portuguesa

ME - Ministério da Educação

MEM - Movimento da Escola Moderna

NEE - Necessidades educativas especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento económico

OTL - Ocupação dos tempos livres

PCE - Projeto curricular de escola

PCT - Projeto curricular de turma

PD - Plano diário

PEE - Projeto educativo de escola

PEI - Plano educativo individual

PGFC - Projeto de Gestão Flexível do Currículo

PISA - Programme for International Student Assessment

PIT - Plano individual de trabalho

PPO - Pedagogia por objetivos

RAM - Região Autónoma da Madeira

RT - Revisão de texto

SER - Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos

SREC - Secretaria Regional de Educação e Cultura

TEA - Tempo de estudo autónomo

TIC - Tecnologias de informação e comunicação

TP - Trabalho de projeto

UMa - Universidade da Madeira

EU - Unidades de enumeração

UR - Unidades de registo

ZDP - Zona de desenvolvimento proximal

ZDR - Zona de desenvolvimento real

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1 - Diário de turma: <i>Gostámos</i>	317
Quadro nº 2 - Diário de turma: <i>Não gostámos</i>	319
Quadro nº 3 - Sugestões	321
Quadro nº 4 - Fizemos.....	322
Quadro nº 5 - Reforços positivos da professora.....	329
Quadro nº 6 - Reforços negativos da professora.....	330
Quadro nº 7 - Sugestões da professora na área da língua portuguesa	331
Quadro nº 8 - Sugestões da professora relativas aos métodos de trabalho	332
Quadro nº 9 - Sugestões da professora na área da matemática.....	334
Quadro nº 10 - Representações da docente acerca do conceito de diferenciação pedagógica.....	336
Quadro nº 11 - Modelo de profissionalidade docente	337
Quadro nº 12 - Caracterização da prática docente no início da carreira	338
Quadro nº 13 - Incorporação da formação na prática profissional.....	340
Quadro nº 14 - Necessidades de formação	341
Quadro nº 15 - Alterações adotadas no presente ano letivo	342
Quadro nº 16 - Gestão do tempo.....	343
Quadro nº 17 - Planificação flexível e adequada	344
Quadro nº 18 - Atribuição de um papel ativo aos alunos	346
Quadro nº 19 - Promoção de diferentes tipos de agrupamentos de alunos.....	347
Quadro nº 20 - Avaliação da aprendizagem dos alunos	348
Quadro nº 21 - Desenvolvimento de atividades diferenciadas e desafiantes	349
Quadro nº 22 - Perspetiva do trabalho em equipa como fator de enriquecimento profissional	350
Quadro nº 23 - Grau de insatisfação pelo trabalho realizado	352
Quadro nº 24 - Dificuldades na gestão de alguns tempos de trabalho	353
Quadro nº 25 - Fracos recursos materiais.....	354
Quadro nº 26 - Dificuldades inerentes ao espaço	355
Quadro nº 27 - Utilização de registos de monitorização do trabalho pedagógico	355
Quadro nº 28 - Constrangimentos do processo de avaliação.....	356
Quadro nº 29 - Introdução de outras atividades	357
Quadro nº 30 - Criação de novos materiais de apoio à aprendizagem	358
Quadro nº 31 - Gestão dos tempos de trabalho.....	358
Quadro nº 32 - Introdução de novos instrumentos de registo.....	359

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1 - Dimensões de análise emergentes da observação	200
Gráfico nº2 - Planificação do trabalho semanal e diário	203
Gráfico nº 3 - Partilha da planificação com os alunos	205
Gráfico nº4 - Preparação dos materiais para cada aula	207
Gráfico nº 5 - Definição de quem beneficiará do apoio da professora no TEA.....	208
Gráfico nº 6 - Organização do espaço.....	210
Gráfico nº7 - Utilização funcional do espaço	212
Gráfico nº 8 - Disposição e acessibilidade dos materiais	213
Gráfico nº9 - Dfinition da localização dos alunos na sala de aula.....	214
Gráfico nº10 - Gestão flexível do tempo.....	217
Gráfico nº11 - Tempos de trabalho autónomo.....	218
Gráfico nº12 - Implementação de um ritmo de trabalho dinâmico	219
Gráfico nº13 - Disponibilização de materiais diversificados.....	221
Gráfico nº14 - Utilização dos manuais como um recurso secundário.....	222
Gráfico nº15 - Disponibilização de ficheiros.....	223
Gráfico nº16 - Planos de ajuda para os alunos.....	224
Gráfico nº17 - Utilização de diferentes abordagens multissensoriais	226
Gráfico nº18 - Utilização dos conhecimentos prévios dos alunos	228
Gráfico nº19 - Abordagem dos erros como processos naturais da aprendizagem	229
Gráfico nº20 - Colocação de questões abertas de diferentes níveis de exigência	231
Gráfico nº 21 - Tempo atribuído aos alunos para responderem às questões	232
Gráfico nº 22 - Apresentação de desafios adequados aos alunos.....	233
Gráfico nº23 - Atribuição de autonomia aos alunos para fazerem escolhas.....	235
Gráfico nº24 - Utilização da metodologia de projeto.....	237
Gráfico nº25 - Apoio pedagógico diferenciado na sala de aula	237
Gráfico nº26 - Momentos de trabalho coletivo.....	238
Gráfico nº27 - Trabalho individual	239
Gráfico nº28 - Trabalho em grupo	241
Gráfico nº29 - Trabalho em pares	242
Gráfico nº 30 - Estimulação de todos os alunos à participação	243
Gráfico nº31 - Utilização de um ensino direto, explícito, sistemático	245
Gráfico nº 32 - Utilização de dinâmicas de trabalho motivadoras.....	246
Gráfico nº 33 - Desenvolvimento de expetativas positivas para todos os alunos	247
Gráfico nº34 - Colocação de questões fechadas	249
Gráfico nº35 - Orientação dos alunos nos seus percursos de aprendizagem	249
Figura nº 36 - Valorização das ideias dos alunos.....	250

Gráfico nº37 - Promove atividades diferenciadas em simultâneo	252
Gráfico nº38 - Atribuição de indicações precisas aos alunos	253
Gráfico nº39 - Criação de um clima de trabalho aprazível.....	258
Gráfico nº 40 - Comunicação clara, correta e eficaz.....	259
Gráfico nº41 - Incentivo à reflexão crítica sobre questões do quotidiano	260
Gráfico nº42 - Exercício da autoridade com equilíbrio emocional.....	262
Gráfico nº 43 - Advertências	263
Gráfico nº44 - Gestão cooperada de conflitos	265
Gráfico nº45 - Gestão de situações problemáticas	266
Gráfico nº 46 - Dinamização de atividades cooperativas	268
Gráfico nº47 - Fomento da interação entre os alunos	269
Gráfico nº48 - Negociação das regras de convivência	270
Gráfico nº49 - Negociação de responsabilidades, promovendo a autonomia.....	272
Gráfico nº50 - Validação social das aprendizagens	274
Gráfico nº52 - Reforço da autoestima	277
Gráfico nº 53 - Implementação de rotinas	279
Gráfico nº54 - Clarificação dos critérios adotados	282
Gráfico nº 55 - Várias opções de produtos de aprendizagens.....	284
Gráfico nº56 - Avaliação dos conteúdos trabalhados por cada aluno	286
Gráfico nº58 - Avaliação partilhada com os alunos.....	290
Gráfico nº59 - Feedback regular fornecido aos alunos	292
Gráfico nº 60 - Avaliação rigorosa do trabalho de TEA	294
Gráfico nº61 - Mecanismos monitorização das produções.....	295
Gráfico nº62 - Instrumentos e técnicas diversificadas de avaliação	298
Gráfico nº64 - Colunas do diário de turma.....	316
Gráfico nº65 - Trabalho individual, a pares ou com o apoio da professora no TEA	325
Gráfico nº 66 - Feedback da professora aos PITs	327

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº 1 - Trabalhos dos alunos acerca da nossa participação	161
Figura nº 2 - Escola do Rancho e Caldeira.....	177
Figura nº 3 - Os alunos da turma acompanhados da docente	179
Figura nº 4 - Agenda semanal.....	204
Figura nº 5 - Um plano diário	206
Figura nº 6 - Um plano individual de trabalho	206
Figura nº7 - Áreas diferenciadas da sala de aula	211
Figura nº 8 - Materiais acessíveis	214
Figura nº 9 - Bancada de ficheiros	223
Figura nº 10 - Dois ficheiros disponíveis	224
Figura nº 11 - Dois guiões de trabalho afixados na parede da sala.....	225
Figura nº 12 - Grelha de planificação do trabalho de projeto.....	228
Figura nº 13 - Grelhas para revisão de texto.....	230
Figura nº 14 - Um momento de trabalho em grupo	241
Figura nº 15 - Dois alunos a realizar atividades diferenciadas em simultâneo.....	252
Figura nº 16 - Regras de convivência negociadas pelos alunos.....	271
Figura nº 17 - Mapa de tarefas.....	273
Figura nº 18 - Calendário	273
Figura nº 19 - Apresentação à turma de um trabalho de projeto.....	275
Figura nº 20 - Ata de um diário de turma.....	276
Figura nº 21 - Guião de revisão de texto	283
Figura nº 22 - Grelha de avaliação global do PIT alusivo a uma semana	288
Figura nº 23 - Avaliação dos PITs	289
Figura nº 24 - Grelha de registo das apresentações de produções	296
Figura nº 25 - Listas de verificação do programa	297
Figura nº 26 - Diário de turma	315
Figura nº 27 - Registos dos alunos nas colunas do diário de turma	316

INTRODUÇÃO

A presente investigação constituiu um desafio exigente e árduo, durante o qual experimentámos angústia, cansaço, mas também satisfação pelo empreendimento que representou e, sobretudo, pelo percurso enriquecedor que traçamos.

A temática selecionada emergiu duma experiência profissional e de um interesse especial pela mesma, a par de um descontentamento crescente face às práticas que ainda persistem nas nossas escolas e que insistem em aplicar um ensino simultâneo com base no pressuposto da existência de turmas homogêneas, o que constitui uma verdadeira falácia, que urge ultrapassar.

Contudo, a mudança de cultura é de tal forma difícil, que ainda não conseguimos sair de um passado que nos ensombra e não nos propicia o necessário desprendimento de uma pedagogia tão obsoleta quanto desajustada, a que podemos denominar de dispedagogia, e que, infelizmente, ainda impera nas nossas escolas. É com o intuito de contrariar este cenário que lançamos mão de uma investigação centrada numa pedagogia diferenciada promotora de aprendizagens significativas, não apenas para alguns alunos mais capazes, mas para todos, sem exceção!

Para desenvolver este estudo fizemos, numa primeira etapa, uma revisão crítica da literatura, procurando analisar minuciosamente os trabalhos de investigadores, cujos testemunhos mereceram a nossa atenção e suscitaram a reformulação de algumas ideias iniciais, numa lógica de construção incessante de conhecimento que não se restringiu a esta etapa da investigação, mas prolongou-se no decurso da mesma, possibilitando a interpretação e discussão contextualizada dos resultados que o presente estudo permitiu revelar, legitimando a argumentação apresentada.

A revisão da literatura e o subsequente enquadramento teórico e legislativo, constituiu um ponto de partida para aprofundarmos as mais variadas temáticas, no âmbito da abordagem que pretendíamos realizar.

Assim, no capítulo I explicitamos a emergência do tema para estudo, clarificamos as questões que fundamentaram o trabalho de investigação, a partir das quais traçámos objetivos gerais, para além de apresentarmos um plano geral de ação que pretendíamos desenvolver no decurso desta investigação.

No capítulo seguinte, relativo ao enquadramento teórico que serviu de referência a todo o trabalho, desenvolvemos várias temáticas ao longo de quatro pontos.

No ponto um, começámos por centrar o nosso discurso na natureza das políticas educativas e curriculares contemporâneas e na configuração do currículo escolar, procurando descortinar o papel outorgado às escolas e aos professores na (re)definição das políticas educativas que visam a descentralização e a recentralização das decisões curriculares. Uma abordagem à inclusão de crianças com NEE e à teorização e ressignificação do currículo escolar na encruzilhada das diferenças, das quais emerge o conceito de flexibilização, sem o qual não é possível construir práticas pedagógicas diferenciadas.

No ponto seguinte, aprofundámos múltiplas questões e desafios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, na certeza de que este é um fator poderoso que determina a aprendizagem, razão pela qual abordámos a implicação das teorias construtivistas na ação docente, assim como na aprendizagem significativa.

Procurámos explicitar as responsabilidades atribuídas aos professores na configuração de ambientes construtivistas, baseando-nos no pressuposto de que são propícios ao desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, cuja utilização depende do atendimento que o docente seja capaz de dar às inteligências e estilos de aprendizagem de cada um dos seus alunos, tendo abordado também esta questão por ser essencial para o tema em estudo. Ainda no mesmo ponto, explicámos os valiosos contributos de uma aprendizagem cooperativa na prossecução de uma pedagogia diferenciada.

No ponto três, após uma necessária explicitação do conceito de diferenciação pedagógica, repensámos a gestão do trabalho na sala de aula, espaço delimitado para a investigação empírica levada a cabo, exatamente por constituir o contexto de ação, no qual os docentes adaptam as orientações do currículo nacional às realidades da sua turma e, especificamente, dos seus alunos, concretizando a diferenciação pedagógica.

No mesmo ponto, abordámos a complexa questão da avaliação pedagógica diferenciada, parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, para além dos desafios impostos pela inclusão escolar de crianças com NEE, cujas aprendizagens exigem, incontestavelmente, estratégias de diferenciação pedagógica, pelo que julgámos pertinente abranger esta temática, ainda que de uma forma sucinta, já que faz parte da realidade das nossas escolas.

Por fim, no ponto quatro evidenciámos a necessidade de estabelecer uma rutura paradigmática, no sentido de reinventar a escola e a profissão docente, se quisermos,

efetivamente romper com um ensino desajustado às reais necessidades educativas dos alunos. Neste sentido, apresentamos algumas considerações acerca dos novos desafios impostos a uma ação educativa qualificada, dos novos processos de transformação da gramática escolar e de uma formação contínua conducente à configuração de novas competências profissionais, apontando as comunidades de práticas como um exemplo de uma construção colegial e participada da profissão docente.

No capítulo III desenvolvemos todas as questões inerentes à investigação empírica baseada num estudo de caso com um cariz predominantemente etnográfico, resultando assim, uma investigação, essencialmente, do tipo qualitativa com toda a complexidade que lhe foi inerente.

Em primeiro lugar, demos a conhecer os objetivos e os pressupostos que fundamentaram as opções metodológicas, os contextos da investigação, os espaços onde nos movimentámos e os participantes neste projeto (alunos e professora), para explicitar, em seguida, os procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, contemplando considerações acerca da observação na sala de aula, a análise documental, as entrevistas, a análise de conteúdo e as notas de campo, seguindo-se a análise e interpretação das informações recolhidas.

No último capítulo, apresentámos as respostas às questões da investigação, consubstanciando a explicação de resultados e algumas recomendações sob um olhar prospetivo, à luz do quadro de referência que atravessou todo o trabalho, desde a sua conceção até à conclusão do mesmo.

Por fim rematámos com algumas conclusões, na certeza de que todas as dificuldades e impasses vivenciados por nós valeram a pena e pela convicção de termos trilhado um percurso extremamente intenso e enriquecedor a nível pessoal e profissional, que dificilmente conseguimos traduzir em palavras, pelo que não arriscamos fazê-lo, sob pena de distorcermos a realidade autêntica vivenciada.

CAPÍTULO I - DEFININDO A INVESTIGAÇÃO

1. Emergência do tema: contextualização

Os motivos que nos impeliram à escolha deste tema inserem-se em dois campos distintos. Por um lado, o campo subjetivo (respeitante a um universo interior e motivacional) foi decisivo, pois desde há muito que nos interessámos, em particular, pelas questões da diferenciação pedagógica, exatamente por constituir um fator determinante do sucesso educativo, para além de se referir a uma metodologia de intervenção que requer reflexão sobre as práticas, já que é dotado de uma certa complexidade.

A auscultação a colegas do quotidiano profissional e a observação direta de contextos pedagógicos caracterizados por um ensino, predominantemente, simultâneo, a par de outros, onde foi possível descortinar intervenções pedagógicas diferenciadas, conduziu-nos, frequentemente, a reflexões aprofundadas sobre esta problemática e a uma tomada de consciência acerca da importância da mesma.

Com efeito, a propósito do exercício das nossas funções de apoio pedagógico especializado, enquanto professora especializada em educação especial a exercer docência numa escola do ensino regular, confrontámo-nos, não raras vezes, com experiências pedagógicas reveladoras de fragilidades, das quais convém realçar a dificuldade sentida pelos professores na implementação de estratégias de diferenciação pedagógica, não obstante reconheçam se tratar de uma intervenção necessária e adequada.

O papel de formadora também constituiu uma excelente oportunidade para perceber as fragilidades reveladas pelos docentes num campo tão importante quanto complexo como é o da pedagogia diferenciada.

Centramos esta investigação no 1º ciclo do Ensino Básico por ser o nível de ensino em que desenvolvemos a nossa atividade profissional há muitos anos, constituindo de há muito o centro de interesse da nossa intervenção e reflexão.

Por conseguinte, a problemática, em torno da qual se constrói esta tese incide sobre a diferenciação pedagógica, a qual constitui um eixo estruturante de uma ação docente e qualificada que permite reunir as condições necessárias para promover aprendizagens significativas para todos os alunos.

O problema que conduz um trabalho de investigação, abrange diversos referentes que possibilitam a triangulação entre problema, teoria e método, ou seja, “entre um ponto de partida, um quadro conceptual e um quadro metodológico, aceitando-se que quem define os conceitos teóricos e as técnicas de investigação é a especificidade do problema” (Pacheco, 2006: 25).

2. A problemática da diferenciação pedagógica: questões que importa clarificar

A produção de conhecimento é entendida por Alves-Mazzotti (2006: 30) como uma realização coletiva da comunidade científica, “um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema”. O autor sugere que nos situemos nesse processo, efetuando uma análise crítica do estado atual do conhecimento, razão pela qual decidimos atuar precisamente nas “regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas” no que à diferenciação pedagógica diz respeito, certas, porém, da visão circunscrita que este estudo de caso impõe, não obstante antevermos a utilidade do mesmo, evidenciado, de alguma forma, nos objetivos delineados para esta investigação, os quais daremos a conhecer mais adiante.

Embora tenhamos colocado em prática uma linha de trabalho investigativa centrada nas práticas da sala de aula e, designadamente de uma sala de aula em particular, já que corresponde a um estudo de caso, esta não deixa de ser uma temática extensiva a outros contextos pedagógicos.

Este estudo desenvolveu-se em torno dum problema, cuja enunciação assume a forma de uma questão central que operacionaliza o ponto de partida deste trabalho empírico: *Quais são as condições que os professores podem reunir nos contextos de sala de aula para construir uma ação pedagógica diferenciada conducente à promoção de aprendizagens significativas para todos os alunos?*

Pretendemos estudar as possibilidades criadas pela docente envolvida no estudo, assim como as fragilidades encontradas, a partir das quais é possível perceber, com maior clareza, quais os caminhos a seguir rumo a uma pedagogia diferenciada e à promoção de

aprendizagens significativas, na certeza de que a ação docente pode efetivamente fazer a diferença na aprendizagem dos alunos.

Sabendo de antemão que a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica decorre da necessidade imperiosa em atender a um público escolar cada vez mais heterogêneo e que, por esse motivo, constitui uma preocupação dos professores, considerámos a existência de alguns problemas chave que darão consistência ao problema inicial, ao mesmo tempo que permitiram conduzir este projeto de investigação dum modo mais claro e rigoroso:

- 1- Qual foi o papel desempenhado pela escola na promoção de estratégias de diferenciação pedagógica com repercussões diretas nos contextos de sala de aula?
- 2- Qual o perfil pessoal e profissional da docente e de que forma contribuiu para determinar as suas representações e princípios de ação pedagógica diferenciada?
- 3- Que metodologias e estratégias foram colocadas em prática na gestão diferenciada do trabalho pedagógico na sala de aula, no sentido de atender às diferenças entre os alunos e promover aprendizagens significativas para todos?
- 4- Quais as fragilidades e potencialidades emergentes da prática pedagógica em estudo, a partir das quais é possível extrair ilações importantes na redefinição da ação docente e dos seus efeitos nas aprendizagens dos alunos?
- 5- Que desafios se impõem aos docentes que pretendem conciliar as exigências de uma realidade escolar complexa e heterogênea com uma pedagogia diferenciada em prospetiva?

3. Objetivo geral do estudo

O presente estudo procura responder às questões colocadas, a partir das quais foi definido um objetivo geral, subdividido em objetivos específicos que constam do capítulo III. Nortearam o desenrolar dos trabalhos inerentes à investigação, cujo propósito geral consiste em analisar as propostas de intervenção pedagógica de uma docente a lecionar com uma turma do 3º ano de escolaridade, com o desígnio de descortinar contextos de diferenciação pedagógica, os quais constituíram material central de reflexão e de discussão, à luz dos pressupostos teóricos defendidos, do suporte legislativo, dos objetivos

que norteiam este estudo, assim como do contexto escolar e institucional onde se inseria esta turma.

Sem intenções demasiado ambiciosas, com este estudo, objetivámos introduzir conhecimento e mudança. Conhecimento, por um lado, da realidade de uma escola e de uma turma do 1º ciclo, aquando do trabalho de campo e de perspectivas teóricas válidas, a propósito das pesquisas bibliográficas que procurámos expandir e aprofundar, tanto quanto possível e desejável para a consecução dos objetivos que presidem à investigação em questão. Mudança, por outro lado, porque temos a percepção de que a tese que nos propomos desenvolver, ao tornar-se, indubitavelmente, pública, poderá suscitar o interesse de outros colegas pela temática e novas reflexões germinadoras de ações inovadoras e promotoras de diferenciação pedagógica.

E é porque acreditamos na ligação estreita que deverá existir entre a investigação em educação e as práticas da sala de aula, que levamos a cabo este projeto com a determinação e persistência necessárias. Assumindo as palavras de Fino (2011: 30), não se trata de “descrever práticas que se supõem inovadoras, a partir de assunções acríticas ou fundamentadas no deslumbramento que a novidade pode provocar. A ideia é aliar a investigação, sem a qual os processos pedagógicos não serão completamente inteligíveis”

Com efeito, a nossa proposta de trabalho não consiste em verificar teorias predeterminadas, mas antes descobrir caminhos para novos entendimentos sobre esta temática da diferenciação pedagógica, tendo em conta que ainda continuamos a assistir à vigência da instrução simultânea, do taylorismo e do paradigma fabril, na expectativa, porém do eclodir de um novo paradigma ajustado às novas realidades. Como remata Fino (2011: 35), neste contexto de impasse, nesta “terra de ninguém entre paradigmas, em que a escola fabril se deprecia cada vez mais e acentuadamente, mas ainda não se consubstanciou o paradigma seguinte, a investigação em educação assume uma importância ainda mais decisiva”, justificação que consideramos ajustar-se aos objetivos deste trabalho de pesquisa.

Comungamos igualmente do entendimento expresso por Van Der Maren (s.d.) citado por Hérbert, Goyette e Boutin (2010: 87):

“A investigação que tenha por único objetivo o aperfeiçoamento do discurso teórico sem a configuração de uma transferência possível para as aplicações profissionais torna-se, cada vez mais, desacreditada. (...) A investigação deverá ter, acima de tudo, uma pertinência socioprofissional, ela deverá aderir à prática mais do que à estética da argumentação formal.”

4. Organização da investigação: desenho de um plano de trabalho

A organização da investigação foi arquitetada em função do problema levantado e dos objetivos delineados, tendo em conta o contexto escolar e, principalmente, da sala de aula em estudo, o nível de ensino, as possibilidades de pesquisa bibliográfica e do subsequente aprofundamento teórico.

Este estudo pretende descrever a cultura emergente numa sala de aula de uma escola do 1º ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira, do concelho de Câmara de Lobos, no que se refere ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica. É nosso objetivo descrever e analisar as ações desencadeadas por uma professora que leciona no âmbito deste nível de ensino, com o intuito de promover aprendizagens significativas a todas as crianças que compõem a turma.

Após a recolha de dados de caracterização do contexto escolar na referida escola e dos contatos estabelecidos com a diretora, direcionámos a nossa atenção para uma das professoras desta escola, assim como para a turma de 3º ano de escolaridade que está a seu cargo, procurando conhecer os contextos pedagógicos emergentes e as suas implicações diretas no comportamento dos alunos, nomeadamente no que se refere às suas aprendizagens ao longo do ano letivo.

Assim, em primeiro lugar, fizemos uma análise crítica da bibliografia, definindo o enquadramento teórico que considerámos ser pertinente para o adequado desenvolvimento deste estudo e incidimos esta pesquisa no aprofundamento de temáticas comprometidas com a diferenciação pedagógica.

Em segundo lugar, tendo em conta as intenções que subjazem a construção desta investigação, fizemos uma opção por um estudo qualitativo, sob a forma de estudo de caso, mais propriamente, por um estudo etnográfico, uma vez que se adequa aos objetivos propostos, permitindo, assim, estudar a cultura numa turma, com enfoque nos contextos inerentes a uma pedagogia diferenciada promovida por uma professora do 1º CEB.

Antes de prosseguirmos no trabalho de campo, solicitámos autorização à Secretaria Regional de Educação e Cultura e definimos os procedimentos de recolha de dados.

O trabalho de campo em contexto escolar e mais precisamente na sala de aula teve início no mês de setembro de 2009, prolongando-se até o mês de junho de 2010, período durante o qual, procedemos à recolha de dados e à organização dos mesmos.

A par deste trabalho, procurámos desenvolver a componente teórica que sustenta o trabalho de investigação para, numa fase subsequente, voltarmos as nossas atenções para os dados empíricos, procurando analisá-los e interpretá-los, sucedendo-se, posteriormente a discussão dos resultados e as conclusões subseqüentes.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Na tentativa de compreender melhor a temática em estudo fizemos uma pesquisa teórica, procurando, desta forma, balizar o quadro de referências em torno do qual concebemos este projeto de trabalho.

Entendemos que os pressupostos teóricos não são verdades absolutas, considerando-os, no entanto, instrumentos valiosos de leitura dos fenómenos em estudo. Trata-se de uma investigação das ideias, da descoberta de significados, da interação entre o investigador e a realidade a ser estudada, razão pela qual a construção teórica também se efetivou de modo indutivo no campo de ação, à medida que os dados emergiam (Pacheco, 1995a).

Não se trata de mais uma exigência formalista e burocrática, sendo antes, considerado um momento essencial à construção do objeto de investigação e à produção de conhecimentos propícios ao desenvolvimento teórico-metodológico da área a ser investigada e à mudança de práticas (Pacheco, 2006).

Para além da revisão da literatura, também realizámos um estudo minucioso da legislação existente que fundamenta esta metodologia de intervenção pedagógica. A respeito dos suportes legislativos, partilhamos a opinião de Ozga (2000: 188, 192) quando afirma que a leitura dos textos políticos é na sua aceção uma técnica que deveria ser utilizada com mais frequência, pois estes ajudam a construir “uma narrativa formal das políticas e podem contribuir com informação útil sobre as fontes das políticas, o seu campo de ação assumido e a deteção de um qualquer padrão político”, acrescentando que esta leitura “ajuda a gerar respostas críticas, informadas e independentes face às políticas.”

1. Das políticas educativas e curriculares contemporâneas à gestão e flexibilidade curricular rumo à diferenciação pedagógica

São as diferenças sociais e culturais dos públicos escolares que marcam a tensão existente nos sistemas educativos atuais, às quais se acrescentam a revolução da informação e da comunicação onnipresente e as tendências de globalização económica, cultural e política baseadas numa oposição entre o mundo dito desenvolvido e o demais, numa atitude

contraditória que, por um lado, procura universalizar padrões de vida e, por outro, acentua as tensões e clivagens sociais que emergem neste contexto.

Em função destas transformações, vivemos mudanças curriculares que não podemos ignorar, as quais devem constituir objeto de atenção de todos quantos apostam na qualidade da educação escolar. É exatamente com este propósito que importa fazer uma análise dos indicadores dos atuais discursos políticos sobre educação e as subsequentes políticas ensaiadas no território nacional, procurando descortinar as medidas deliberadas no âmbito da flexibilização curricular, no contexto de uma tradição centrista que vigora desde meados do século XIX, já que o sistema educativo português tem sido marcado por um forte controlo curricular (Pacheco, 2008b).

1.1 Conceptualização da educação e do currículo perfilhada pelo sistema educativo

Se “a política educativa corresponde ao conjunto de decisões oriundas do sistema político, englobando as intenções e estratégias determinadas pelos critérios ideológicos e pelas necessidades reconhecidas como válidas socialmente” (Pacheco, 2005a: 61), procurámos perceber o que é que as políticas educativas nos reservam no que diz respeito às questões curriculares ou se, como tem vindo a ser habitual, o currículo tem sido decidido em função das questões políticas imediatas ditadas “pela urgência da afirmação política, sob pena de a mesma se situar no campo da mera retórica, e por conseguinte, da efemeridade” (Pacheco e Morgado, 2002: 7).

Assiste-se à volatilidade das profissões e, por outro lado, à valorização do capital humano e é neste contexto de incerteza que a educação permite a cada indivíduo reconstruir capacidades que se desvalorizam, preparando-os para algo incerto, pois em boa verdade, não se sabe exatamente que competências deverão ser valorizadas no futuro.

A este propósito, Moreira e Pacheco (2006: 83) enfatizam a necessidade de as decisões políticas se centrarem na ideia de que

“a educação, independentemente dos benefícios de índole económica, científica e tecnológica que possa transportar é uma oportunidade por excelência para ajudar a atenuar as desigualdades sociais, para estimular o desenvolvimento de todos os cidadãos”.

São estas transformações que originam pressões na educação, em sentidos opostos, as quais se direcionam “ora no sentido do desenvolvimento social, procurando construir uma sociedade mais igualitária e inclusiva, ora no sentido do desenvolvimento económico e do aumento da competitividade” (Fernandes, 2000: 29).

Assiste-se a uma mudança de paradigma que passa a privilegiar mais a aprendizagem do que o ensino com base em referentes políticos que configuram um sistema educativo mundial globalizado (Lipovetsky e Serroy, 2010), a partir dos quais procedem as decisões político-administrativas responsáveis pela homogeneização curricular (Pacheco, 2011). Mas a existência desta “vaga comum no currículo a nível mundial”, tende a sofrer alterações a nível da sala de aula (Anderson-Levitt, 2008: 364).

O fenómeno globalizador suscitou novas exigências educativas, facto que se tem repercutido no terreno curricular e, particularmente, na forma como se organiza o currículo, já que este assume uma centralidade no debate sobre as questões educativas, designadamente no que diz respeito à pedagogia.

“O complexo enigma do ensino poderá ser compreendido, em parte, se apreendermos o processo interno da estabilidade e das mudanças curriculares” (Goodson, 2001: 230). Reveste-se de polémicas, de desafios, mas também de incertezas, razão pela qual assistimos a sucessivas reformas educativas nas mudanças de governo. Gimeno (1997: 27) adianta “Mais do que reformas específicas e delimitadas, o sinal dos tempos é o de estar em processo permanente de reforma.”

Esta abordagem torna-se mais complexa quando os resultados escolares transparecem eventuais debilidades do sistema educativo. “Currículo e educação são assim duas faces de um mesmo processo com vista à formação de pessoas em contextos organizacionais formais e/ou informais” (Pacheco: 2005a: 171), motivo pelo qual a pedagogia diferenciada assume especial importância.

Hargreaves (2004: 14) reconhece que a pressão coerciva por padrões curriculares uniformes, assim como a existência de normas de avaliação fortemente ligadas a práticas de controlo curricular, suscitaram em muitos sistemas educativos a emergência de “sentimentos autocentrados e exagerados de identidade nacional em que a busca necessária de padrões mais elevados de exigência educativa degenerou numa obsessão compulsiva pela standardização”, dificultando a adaptação do currículo às especificidades do público escolar heterogéneo que reclama, indubitavelmente um atendimento diferenciado.

Se atendermos ao facto de que não é possível conceber um currículo neutro, então centraremos a nossa análise nas transformações que se têm vindo a desenvolver, sem deixar de considerar o contexto que caracteriza a nossa sociedade atualmente.

“O currículo não pode ser entendido como um projeto intemporal, mas como uma realidade em construção acionada na procura incessante de novas relações entre o conhecimento” (Pacheco:2005a: 81). É, de resto, com base neste pressuposto que será possível responder às questões colocadas por Beyer e Liston (1996): qual o conhecimento mais valioso? Quais as experiências mais valiosas? Qual a relação entre o conhecimento difundido no currículo formal e os agentes implicados na sua organização? Como é que os contextos sociais, políticos e institucionais atingem as experiências curriculares vivenciadas pelos alunos? Que concepções de democracia subjazem a concepção de um currículo?

As possíveis respostas só podem ser perspectivadas no reconhecimento de que o currículo é um projeto assinalado pela relatividade cultural que se descontextualiza no espaço e no tempo. É com base neste princípio que Gimeno (1988: 192) constata a desestabilização permanente do currículo escolar, já que se constitui como um possível texto, “na permanente pretensão de querer representar algo valioso que seja valorizado por todos, ao mesmo tempo que recolhe a pluralidade possível dos textos.”

O processo de globalização, embora anuncie a descentralização e a individualização, concretiza-se pela padronização de práticas, ao mesmo tempo que reclama por “instituições sociais capazes de produzir e transformar a ordem das sociedades” (Ortiz, 2006: 74). A escola é, precisamente, uma destas instituições que impõem a coesão nacional pela organização do conhecimento, embora tal não signifique que todas as escolas tenham o mesmo padrão de funcionamento. Por outro lado, não é menos verdade que um dos efeitos da globalização reside na padronização dos sistemas educativos, no que ao conhecimento escolar diz respeito, designadamente no que se refere à sua tradução em competências e organização modular, assim como na cultura de avaliação que pretende controlar os resultados escolares (Pacheco, 2007a).

Em função deste processo convergente, as práticas de educação e formação retomam a visão tecnicista através de modelos ligados à racionalidade técnica (Pacheco, 2003a) e aos princípios da engenharia social (Pinar, 2007), estando subjacente uma concepção instrumental da formação, pelo que a política curricular implementada, não obstante os

discursos de descentralização, ainda é recentralizada ao nível das práticas (Pacheco, 2003a).

Pacheco (2008b: 20) diz-nos que “a prescrição curricular observa-se de modo mais efetivo ao nível da avaliação escolar e da avaliação das aprendizagens”, no âmbito das competências do ME para regular o sistema educativo, designadamente no que diz respeito aos diversos aspetos a saber: modalidades de avaliação; natureza e periodicidade de cada uma delas; a avaliação sumativa externa; normas para a retenção dos alunos; orientações curriculares gerais relativamente ao conceito de avaliação, aos princípios pedagógicos essenciais e aos procedimentos a adotar pelas escolas e pelos professores.

Com efeito, apesar dos discursos da administração “o Estado central não abdica de todo o seu poder na organização do sistema educativo” (Mons, 2004: 46), contribuindo para a legitimação e uniformização dos processos de educação e formação, pois como afirma Canário (2005: 77) “as diferenças ou nuances institucionais, entre diferentes níveis de ensino, diferentes períodos ou diferentes regiões não permitem ocultar a universalidade de uma solução organizacional, claramente aparentada com o modo taylorista de organizar a produção industrial”, operando como um obstáculo a uma gestão flexível do currículo e à prática de uma pedagogia diferenciada.

Pacheco (1995a) corrobora esta ideia, afirmando que as mudanças operadas nas práticas escolares não são expressivas, pois na sua opinião, existe uma estrutura invariante no pensamento e na ação dos professores. Porém, a globalização fez emergir identidades técnicas dependentes dos vários contextos de ensino, já que os professores são, cada vez mais, chamados a prestar contas pelos resultados escolares obtidos pelos alunos.

O currículo nacional é, então, legitimado pela ideologia de mercado, procurando instituir uma política de prestação de contas. Está estreitamente ligado à problemática do conhecimento, cuja importância é avaliada em função da resolução de problemas e do saber prático expressos num discurso que valoriza as competências concebidas, por um lado, por uma lógica de responsabilização individual (Canário, 2005) e por outro, por uma lógica de empresarialização do conhecimento (Alves, Estêvão, Morgado, 2006).

Embora caminhemos a passos largos para uma nova conjuntura mundial, os recursos mais valiosos continuam a ser as pessoas, razão pela qual a educação continua a assumir-se como o caminho decisivo para a inclusão social (CNE, 1997). Marcelo (2002) relembra

que o valor das sociedades atuais depende diretamente do nível de formação dos cidadãos, assim como das suas capacidades de inovação e de empreendimento.

Se, por um lado, faz-se apelo a uma escola inclusiva e à educação e formação para todos ao longo da vida, por outro, fundamenta-se a necessidade de desenvolver níveis de competitividade, a pretexto de se elevar o nível de qualificação dos trabalhadores, sabendo de antemão que a competitividade é de caráter seletivo, em oposição ao conceito inclusivo, que, por seu turno, subentende respostas educativas diferenciadas.

São inúmeras as situações que nos obrigam a repensar a conceptualização da educação e do currículo, mas as intenções não bastam, sendo imprescindível concretizá-las e os princípios que as sustentam, razão pela qual as condições de realização suscetíveis de viabilizar essas intenções não podem ficar em segundo plano. “ Se aplicarmos aqui a trilogia do poder, saber e querer, é necessário que cada um de nós queira e saiba responder aos desafios que as mudanças sociais têm colocado à educação escolar e ao exercício profissional dos docentes” (Leite, 2005a: 8).

Constatámos que os discursos legislativos apontam para uma conceção missionária e militante do professor, ao qual é imputado um conjunto de responsabilidades, exigindo uma pessoa psicologicamente e pedagogicamente bem formada e a assumpção de papéis diversificados: animador, facilitador da aprendizagem, avaliador, catalisador de boas relações interpessoais, investigador..., entre tantos outros. Para além do trabalho a realizar na sala de aula também lhe é exigida a participação em projetos da comunidade escolar, o desempenho de cargos inerentes à gestão pedagógica ou administrativa da escola, o estabelecimento de pontes com a família e o mundo do quotidiano dos seus alunos. Trata-se daquilo a que Formosinho (2009a: 50) denominou de “discursos do superprofessor”

Perrenoud (2000a: 73) interroga-se acerca dos desígnios meritórios das políticas educativas que não produzem os “milagres esperados”, justificando tal realidade com um terreno político movediço, a insuficiência de meios, os conflitos entre pais e professores e a implementação de estratégias demasiado simplistas.

O quadro legislativo analisado¹ remete-nos para novos conceitos que enfatizam a aprendizagem e a sua adequação em função das diferenças. Veremos nos capítulos que se seguem como é que estas deliberações políticas se entrecruzam com as práticas

¹ Na pasta 5 dos apêndices apresentamos uma síntese do quadro legislativo existente no âmbito da temática em estudo.

pedagógicas, na voz dos mais diversos autores e investigadores, cujas opiniões teremos em consideração, sabendo de antemão que “o currículo é um artefacto político que interage com a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder” (Sousa, 2004: 180-181), se tivermos em conta o tipo de escola que se pretende desenvolver, “democrática e aberta à diversidade social e cultural” e favorável à construção de contextos pedagógicos diferenciados.

Será que as escolas e muito especificamente os professores poderão desempenhar um papel de transformação desses resultados por via da (re) definição das políticas curriculares nos seus contextos de ação pedagógica? Ou, então, como questionou Sousa (2008) aquando da sua participação num congresso que teve lugar na Universidade da Madeira em abril de 2007: “Que espaço para o professor na definição de políticas educativas e curriculares”?

1.2 O papel da escola e do professor na (re)definição das políticas educativas curriculares e na implementação de dispositivos de diferenciação

A questão colocada por Sousa (2007) é pertinente se tivermos em conta que a diferenciação pedagógica só poderá ser concretizada se o professor assumir um papel ativo na construção e adequação do currículo escolar.

Implícita ou explicitamente, as atuais políticas educativas e curriculares perfilham um currículo *fundamental ou nuclear*, ou seja, um currículo nacional consubstanciado num conjunto de competências essenciais a desenvolver pelos alunos. Todavia, um currículo recetivo às questões emergentes e aberto às mudanças terá de ser planificado a nível local, exigindo uma reconfiguração centralmente determinada mediante uma construção contextualizada e necessariamente diferenciada! O que significa isso?

Leite responde a esta questão afirmando que

“A territorialização da ação educativa justifica-se para permitir incorporar as realidades e especificidades das situações existentes ao nível das escolas, que não são, nem podiam ser, contempladas num currículo completamente estruturado e definido à escala nacional” (Leite, 2005b: 21).

A mesma autora (2005: 15) associa “o termo “territorialização” à ideia de valorização do local”, constatando que o seu aparecimento surge precisamente com a emergência de um outro conceito que lhe é oposto: o da globalização. Com efeito, na sua opinião “enquanto o

paradigma da globalização aponta para uma certa uniformidade imposta pelas superestruturas e gera morfologias organizacionais semelhantes”, a territorialização pressupõe uma atenção aos contextos específicos e particulares e à organização diversificada de redes sociais e institucionais locais, para além de, na opinião de Pereira (2008), procurar conferir às escolas uma autonomia pedagógica e curricular mais alargada.

O decreto-lei nº78/2008 de 22 de abril, no artigo 58 do capítulo VII, a propósito dos contratos de autonomia a serem celebrados com as escolas, refere as competências que lhes são atribuídas, destacando-se a alínea a, onde se pode ler: “Gestão flexível do currículo, com a possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional”, o que reflete uma intenção expressa de diferenciação do currículo.

Pacheco (2000a: 154) complementa esta conceção ao esclarecer que os desígnios da territorialização curricular exigem

“uma estratégia de complementaridade entre o central e o local e para um desenvolvimento curricular baseado na escola que seja sinónimo de uma autonomia que contribui, quer para o reforço das competências curriculares dos atores locais, quer para as tomadas de decisões com vista a melhorar a aprendizagem dos alunos.”

Trata-se de gerir o currículo, tendo “como ponto de partida as situações reais e familiares dos alunos a quem se quer ensinar e de quem se deseja que construam aprendizagens, o que é diferente de simplificar e de reduzir” (Leite, 2005a: 21), acrescentando que esta “gestão local e participada do currículo” (Ibid., p.24) numa escola de massas requer a recusa de práticas uniformizadas para dar oportunidade ao desempenho de práticas de diferenciação pedagógica que respeitem a heterogeneidade e a diversidade.

Todavia, esta recontextualização do currículo nacional pressupõe que o professor tenha autonomia profissional e dependa menos das diretrizes exteriores, do que dos contextos em que está inserido. Na sequência desta ideia, Charlot (1994: 206) afirma que “territorializar é considerar a multiplicidade de atores, observar a complexidade e interdependência das estruturas e permitir a existência de diversos discursos”.

Gimeno (1998: 82) assegura que as

“políticas e práticas da educação não podem ser pensadas nem governadas à margem dos agentes. A racionalidade técnica cede, assim, a proeminência a uma outra racionalidade imperfeita, modesta nas suas aspirações mas compreensiva das realidades sociais e humanas”.

Segundo Pacheco (2008b: 49), o professor “é a pedra angular da construção do currículo”, pois é a ele, “ator a quem tudo se pede, a quem tudo se critica”, já que é através da sua ação que a escola é avaliada pública e opinativamente.

Parte-se do pressuposto de que “as escolas são instituições capazes de construir a mudança necessária aos desafios que as diversas realidades criam atualmente à educação escolar e, por isso deve-lhes ser reconhecido poder de decisão (Leite, 2000: 23). A escola é, então, uma organização viva com características próprias, cuja gestão administrativa se afasta, cada vez mais, de um sistema uniforme que cumpre apenas as orientações (Roldão, 2009).

Nesta perspectiva, Pacheco (2002) assume a política curricular como um espaço público de tomada de decisão, o que pressupõe entender a escola como um local de decisões que transcendem as determinações administrativas, onde a participação dos professores, alunos e pais adquire todo o sentido.

Sousa (2003) afirma que caberá ao professor um papel determinante na definição das políticas educativas e curriculares, tendo em linha de conta as especificidades de cariz regional, local e pessoal. Na assunção deste papel, torna-se fundamental compreender as diferenças identitárias, numa clara aceitação do pluralismo cultural, evitando assim, formas de exclusão e de discriminação, já que o pretexto de formar cidadãos homogêneos é incongruente com a valorização de identidades percebidas como pontos de partida dos percursos de aprendizagem (Sousa, 2008), que se pressupõe que sejam significativas.

Embora a educação seja pautada por estruturas idênticas, a verdade é que se constata uma “diversidade naquilo que é decidido no currículo-em-ação pelos professores e alunos em contextos específicos”. Se, por um lado, a “homogeneização opera ao nível do currículo intencional (prescrito, oficial, escrito)” por outro, ao nível da sala de aula, desenvolve-se um currículo-em-ação impulsionador de diversidade “ainda que as práticas curriculares sejam fortemente recontextualizadas pela política de prestação de contas” (Pacheco, 2011: 111). Na realidade, os professores que cumprem um determinado programa não dão necessariamente a mesma formação, já que existe uma margem de interpretação que produz diferenças, inclusive a nível da avaliação, tendo em consideração que o professor avalia o que ensinou (Perrenoud, 2000a).

Tendo em linha de conta que o desenvolvimento do currículo é complementado com o processo de ensino-aprendizagem, Pacheco (2008b) reconhece as competências

curriculares do professor no espaço da construção de uma autonomia pedagógica, através da qual ele pode efetuar decisões em, pelo menos, quatro dimensões a saber: intencional, de conteúdos, metodológica e avaliativa, o que se torna relevante na implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas.

Se na dimensão intencional, o professor estrutura as competências essenciais das diferentes áreas, tendo em consideração as necessidades e possibilidades educativas dos alunos, na dimensão alusiva aos conteúdos, o professor desempenha um papel preponderante, não obstante a intervenção da administração central. Com efeito, “O domínio dos conteúdos, a sua organização, sequencialização e aprofundamento, bem como a sua abordagem com os alunos, são aspetos que fazem parte de uma autonomia dos professores”, embora o grau de liberdade que o professor utiliza faça parte de uma autonomia subjetiva, no espaço de um currículo oculto, mesmo que este sinta a obrigatoriedade no cumprimento do programa (Pacheco, 2008a: 45).

Na dimensão metodológica o professor usufrui de ampla autonomia, cabendo a ele decidir acerca das melhores estratégias a adotar. Embora os programas apresentem sugestões metodológicas, não deixam de ser recomendações sem qualquer natureza prescritiva, pelo que nada os impede de aplicar uma metodologia diferenciada.

No que se refere à dimensão avaliativa, o autor reconhece a existência de uma margem de autonomia na gestão pedagógica da avaliação, na medida em que é o professor quem define os critérios e elabora os instrumentos, assim como os procedimentos de correção, “pois por mais normas e procedimentos externos que possam ser prescritos, avaliar é uma decisão pedagógica que envolve subjetividade” (p. 48).

Assim, o professor terá de tomar decisões e agir de forma diferenciada, em conformidade com as diversas situações com que se depara, mobilizando os conhecimentos científicos e educativos que detém, da mesma forma que “um médico-cirurgião não executa uma operação de acordo com o estudo de caso e o programa de conhecimentos que outros tivessem preparado, mas analisa o caso, decide e age em função dele e dos conhecimentos disponíveis” (Ibid., p.36).

Contudo, não obstante tais intenções, a escola tem privilegiado a manutenção das performances em detrimento da efetiva concretização dos ideais democráticos defensores de uma escola de oportunidades para todos (Terrasêca, 2010), pois embora as práticas curriculares das escolas e dos professores possam assumir outras formas de

organização curricular, “a escola continua a ter uma matriz conteudal, centrada nas disciplinas, na autoridade do professor e na avaliação sumativa da aprendizagem”, contrariando a avaliação formativa e diferenciada que se impõe no âmbito da proclamada diferenciação pedagógica.

O decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril² refere a necessidade de um “enquadramento legal mínimo”, pelo que esta autonomia “exprime-se, em primeiro lugar, na faculdade de auto-organização da escola”, adiantando que “no mais é dada às escolas a faculdade de se organizarem (...)”. Proclama “a diversidade de soluções organizativas”, mas refere-se “em particular no que concerne à organização pedagógica”.

Embora, por exemplo, o recente despacho nº 17169/2011³ comprove a intenção de o Ministério da Educação e Ciência “reduzir o controlo central de todo o sistema educativo, assim como o excesso de regulamentação e burocracia”, por outro lado compromete-se a “elaborar documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas”, definindo “metas curriculares a serem apresentadas à comunidade educativa” que constituiram “objeto de discussão pública prévia à sua aprovação”.

Perrenoud (20002) reconhece que as reformas curriculares não têm produzido mudanças significativas nas práticas pedagógicas, visto que não contemplaram a necessária negociação com os atores envolvidos, a quem caberá a tarefa de abrir caminhos e de operacionalizar ideias e projetos mediante ações concretas, pois nenhuma reforma será bem sucedida se aos professores não lhes forem conferidos mais poderes individuais e coletivos (Ibid., p. 2000).

O autor (2000: 10) considera que “é chegado o momento, quando a vontade política não impede mais qualquer reforma, de propor respostas pedagógicas ao fracasso escolar”, inseridas no movimento de democratização da educação, pois a diferenciação diz respeito ao sistema educativo, mas também aos professores. Reconhecendo que as práticas, os dispositivos pedagógicos e didáticos constituem as únicas variantes oscilantes (Ibid.).

Como conclui Lima (2008: 25) a partir dos estudos liderados por Coleman e Jenks,

“certos observadores constataram que os resultados escolares dos alunos oriundos dos *grupos socialmente mais desfavorecidos* variavam consoante os estabelecimentos de ensino, o que sugeria

² Alterado pelo decreto-lei 224/2009, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da RAM.

³ Despacho de 23 de novembro de 2011, que revoga o documento Currículo Nacional do ensino Básico-Competências Essenciais de 2001.

que estes diferiam entre si quanto à capacidade de oferecerem a esses alunos experiências educativas de qualidade”.

Num debate alusivo ao contributo das escolas para a melhoria dos resultados educativos, utiliza uma designação, comumente aceite, de escolas eficazes, para caracterizar aquelas que obtêm resultados favoravelmente significativos comparativamente a outras que integram grupos de alunos em situações semelhantes.

A flexibilização curricular assume-se, portanto, como um imperativo democrático, social e escolar, que admite a construção de novas respostas pedagógicas diferenciadas a uma série de problemas que abalam os professores e fragilizam os sistemas educativos. Segundo Formosinho (2009a: 69), “A escola de massas, como qualquer outra organização complexa, só pode responder adequadamente às novas e diferentes clientelas aceitando o desafio da diferenciação” com o intuito de oferecer serviços adequados às necessidades das novas populações, até porque as escolas e as salas de aula são estruturas complexas, motivo pelo qual a qualidade do ensino e da aprendizagem resultam menos das políticas e regulamentações do que do professor e do aluno (Day, 2004).

Por conseguinte, infere-se que o trabalho conjunto e o desenvolvimento duma cultura de colaboração, será uma das condições essenciais para o desenvolvimento desta aspiração educativa, pois como enfatizou Hargreaves (1998: 71), “ninguém é uma ilha”, acrescentando que “nunca foi tão necessário trabalhar em conjunto”.

Os resultados de trabalhos internacionais acerca de processos de reforma dos sistemas educativos permitiram a De Ketele (2011: 31-37) tirar algumas lições entendidas como referenciais de ação das políticas educativas. São dez as “lições” que nos apresenta. Em primeiro lugar, sugere a valorização do local, dos atores do terreno e sobretudo, dos alunos. Corrobora assim a opinião de Lieberman (2005), o qual concluiu, a partir dos seus estudos, que os dois fatores preponderantes para implementação de qualquer reforma educativa consiste na capacidade e vontade local, ideia validada por uma reunião realizada em Paris (CIEP, 2009).

Outra inferência refere-se ao “pensar e agir globalmente”, pois admite que é falacioso pensar que do local sozinho poderá surgir a mudança de todo o sistema. Por outro lado, também adianta que “preconizar *standards* excessivamente numerosos e demasiado precisos é contrário à criatividade constitutiva do ato educativo, privilegia o operacionalizável e o mensurável, em detrimento das competências complexas”, favorecendo a conformidade, em prejuízo da autonomia e da contextualização. (Ibid.,

p.31). A este respeito Jonnaert *et al* (2009) evidenciam os contextos, considerando que um dos pontos de partida das reformas curriculares deverá consistir numa negociação com os atores regionais relativamente às situações que devem ser impulsionadas para promover aprendizagens significativas.

“Colocar no centro do sistema educativo a escola como unidade de base” é outra “lição” apresentada por De Ketele (2011), pois como afirma Draelants (2009: 11), “as políticas de educação são as empresas da mudança institucional” que passam para a escola, entendida, igualmente, como uma unidade institucional.

A quarta ilação reside na combinação de um *tecido horizontal* (serviços que asseguram as funções do currículo, os materiais didáticos, a formação, a avaliação, a pilotagem da reforma...) com um *tecido vertical* (das instâncias locais para as autoridades centrais), mediante um processo de triangulação que evite a compartimentação e os conflitos de interesses (Ibid., p. 33).

A mudança institucional (sexta lição) não se opera apenas com base em pressões prescritivas, da mesma forma que não se faz unicamente com apoio de recursos, mas sim por meio duma combinação entre as pressões e os apoios, dependendo “de transações entre as instâncias e os atores” (Ibid., p. 34).

A sétima conclusão sugere a responsabilização e profissionalização dos diretores das escolas, os quais, no parecer de De Ketele (2011: 34), habitualmente resumem-se a atuar como “uma correia de transmissão burocrática”, sendo importante a assumpção de um papel mais interventivo na implementação de reformas, pois alguns estudos têm comprovado a influência positiva das lideranças nos estabelecimentos (Garant *et al*, 2009).

De Ketele (2010) chama a atenção para a importância em avaliar as situações através duma atitude de reconhecimento, numa negação da adoção de posturas de controlo e por fim sugere que é preciso “dar tempo ao tempo”, pois nem sempre as dinâmicas temporais dos políticos coincidem com as dinâmicas temporais dos atores do terreno, já que não raras vezes, aqueles “precisam de resultados rápidos e espetaculares” e os agentes responsáveis pela sua implementação precisam de tempo para fazê-lo (De Ketele, 2011: 37).

Uma vez que o incitamento à mudança não atinge apenas o professor, mas igualmente a escola e o currículo, Fernandes (2000: 33-34) sublinha a necessidade de “dar especial atenção à organização e gestão das escolas, aos processos de tomadas de decisão, às

culturas de escola, à diversidade cultural, às parcerias educativas e à formação e desenvolvimento profissional”.

Temos vindo a assistir a um alargamento dos espaços de decisão curricular do professor, com a implementação dos currículos alternativos e dos projetos curriculares, constatando-se “uma mudança de paradigma, ao abrigo da qual a teoria técnica do Currículo cede lugar a uma teoria crítica do Currículo”, no âmbito do qual a definição da profissionalidade doente ganha novos contornos (Sousa, 2003: 123).

As políticas educativas atuais conferem novos poderes à escola, atribuindo a possibilidade de implementação de projetos e a integração das especificidades dos vários contextos locais. Com efeito, nem a escola se resume a um espaço “despersonalizado e tutelado à distância pelo poder central” (Fernandes, 2000: 33), nem o currículo pode ser circunscrito por determinadas matérias a ensinar, nem a um conjunto de atividades de ensino iguais para todos (Leite, 2003), sendo fundamental perspetivar uma escola que conceba o currículo como um projeto-em-construção, (Pacheco e Morgado, 2002), envolvendo

“os distintos protagonistas educativos, em especial professores e alunos, de modo que a ação educativa considere os desígnios nacionais estabelecidos para a formação mediante a escolha de opções gerais, sempre adequadas a cada contexto específico (Morgado e Pacheco, 2011: 42).

No contexto desta conceção de currículo como projeto, ressalta a ideia de que as escolas são instituições capazes de concretizar as mudanças e corresponder aos desafios impostos pelas novas realidades educativas, razão pela qual lhes deve ser reconhecido poder de decisão (Zabalza, 1987). O princípio da autonomia escolar induz a existência de unidade social, que ultrapassa as meras questões administrativas, onde professores, alunos e demais atores educativos, incluindo os pais e outros agentes educativos se implicam na construção de caminhos conducentes a uma melhoria na educação (Leite, *et al*, 2002).

Nóvoa (1991: 72) adverte, no entanto, que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores, e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”, razão pela qual o seu desenvolvimento profissional se articula intimamente com as escolas e os seus projetos”.

Esta ideia é corroborada por Pacheco (2008b:23), segundo o qual, organização escolar será o lugar principal da construção dos projetos de formação, pois “(...) não é possível, por mais prescrição que possa existir, falar-se de um currículo fechado, de um currículo à prova de professores”.

Sem descurar a intervenção das políticas educativas e curriculares na determinação do modelo de escola, a verdade é que cada escola tem o seu *ethos*, em consequência de várias particularidades de índole cultural e educacional que lhe conferem uma identidade própria (Stoer e Araújo, 2000), à qual é associada uma determinada *cultura escolar* caracterizada por ideologias e dinâmicas de ação específicas (Torres, 2006).

O projeto educativo resulta de uma construção coletiva, de uma confluência dos diversos intervenientes na ação educativa, não se resumindo a uma mera distribuição de papéis. Trata-se de edificar uma verdadeira comunidade educativa, que seja mais do que uma figura metafórica para ser utilizada nos nossos discursos, o que pressupõe repensar a organização escolar e reformular estratégias de mobilização e constituição de parcerias (Leite, 2002a; 2002b; 2003).

O projeto curricular de escola, por seu turno, consubstancia o currículo numa ótica de “projeto-de-construção-em-ação”, o que pressupõe atender a quatro aspetos basilares, o primeiro dos quais se refere ao facto de a decisão curricular nunca se encontrar terminada. Em segundo lugar, também importa saber que esta decisão não é linear, sendo primordial a conciliação de decisões, as quais são dinâmicas e, por conseguinte, estão em permanente movimento (Pacheco e Morgado, 2002: 15).

O Projeto Curricular de Escola é um instrumento de concretização da autonomia e visa a reorganização do currículo nacional, mediante intervenções educativas ajustadas. Como tal, requer uma reorganização das dinâmicas de mudança e a construção de níveis de ação mais elaborados tendentes à promoção da qualidade das aprendizagens, no sentido de promover aprendizagens significativas e adequadas aos diversos contextos, (Leite *et al.*, 2002).

Por outro lado, analisando a diferenciação pedagógica na perspetiva da turma, como sublinha Santana (1999: 15) os projetos curriculares de turma pretendem “desocultar os critérios da escola e partilhar com os alunos as competências e os conteúdos das aprendizagens, de forma a envolvê-los no processo desde o primeiro momento”, estabelecendo com eles um contrato educativo que os mobilize para as aprendizagens.

Trata-se de um projeto que inclui a planificação ao nível dos professores “no sentido da territorialização do currículo”, ou seja, contextualiza o ensino a um território escolar e a uma turma e especifica percursos de escolarização, mas também grupos de nível

relativamente às aprendizagens dos alunos (Pacheco, 2008b: 31), mediante processos pedagógicos eminentemente diferenciados.

Segundo Leite (2003: 22-23),

“Só uma implicação ativa dos professores no projeto curricular e nos processos do seu desenvolvimento, implicação essa orientada pelo desejo de responder às situações reais e às características plurais das crianças e jovens dos diversos grupos sociais, económicos e culturais presentes na escola, favorece a ocorrência de uma adaptação do plano curricular oficialmente prescrito e à diferenciação positiva dos processos de ensinar e de fazer aprender”.

Estas exigências inserem-se no novo paradigma de escola inclusiva fundamentada numa procura incessante de respostas educativas consubstanciadas em desenhos curriculares concretos que permitam desenvolver formas de organização mais eficazes conducentes ao sucesso educativo, abrangendo todos, sem exceção, no âmbito de um novo paradigma de escola inclusiva.

1.3 O movimento da inclusão: um desafio possível?

Com efeito, um dos desafios que são colocados às escolas, consiste precisamente em proporcionar igualdade no acesso e sucesso educativo numa escola para todos, cujos princípios opõem-se aos critérios seletivos e uniformes destinados a um aluno padrão, já que a diversidade e igualdade são reconhecidos e valorizados

O conceito de necessidades educativas especiais, iniciado no final dos anos 70⁴, pretende sublinhar os problemas de aprendizagem que qualquer criança poderá demonstrar ao longo do seu percurso escolar, contrastando com a tradicional abordagem que assenta na classificação tipológica das deficiências em função de critérios médicos. Esta alteração terminológica, segundo Madureira e Leite (2003: 27) representou uma pretensão de mudança nas práticas da educação especial, assim como da educação dita “regular”.

Quando Correia (2008: 7) garante que “não há criança nenhuma que não queira aprender”, subentende-se uma invocação a uma escola inclusiva, a qual deverá respeitar e encorajar todas as crianças a realizar aprendizagens até ao limite das suas possibilidades.

⁴ Este conceito é utilizado, pela primeira vez, no relatório de Warnock em 1978, no qual se comprova a existência de um número significativo de alunos com problemas de aprendizagem que deveriam beneficiar do apoio da Educação Especial por forma a evitar o prolongamento e subsequente agravamento dos problemas evidenciados.

O movimento da inclusão despertou a atenção de muitos investigadores, educadores e entidades oficiais, sobretudo a partir da Declaração de Salamanca em 1994,⁵ a partir da qual emanaram os princípios subjacentes a uma escola para todos, que aceita as diferenças, apoia a aprendizagem e responde às necessidades individuais, enfatizando o papel primordial das escolas no combate à discriminação negativa e à implementação de práticas de gestão curricular conducentes à otimização das respostas educativas diferenciadas para todos os alunos.

A perspetiva duma escola inclusiva compreende, no entanto, para além das crianças com NEE, todos aqueles que descendem de contextos étnicos-culturais diferentes e assenta no pressuposto de que “as diferenças entre os alunos na aprendizagem são equacionadas como positivas, uma vez que permitem desencadear processos de mudança na forma como as escolas e os professores organizam o currículo” (Madureira e Leite, 2003: 9).

Os fatores de mudança evocados por Madureira e Leite (2003), obtêm o consenso de Ainscow (1997), considerando-os “arranjos organizacionais”, que permitem garantir um sistema de suporte a todos quantos arriscam a implementação de mudanças: lideranças eficazes; trabalho de colaboração entre os diferentes intervenientes da comunidade escolar e participação conjunta nas decisões da escola; planificação e intervenção cooperativa; implementação de processos potenciadores da investigação e da reflexão, pelos professores, da prática pedagógica que desenvolvem na sua sala de aula; a valorização profissional de todos os profissionais da equipa de trabalho; e flexibilidade curricular.

Todavia, as autoras admitem que a construção de uma escola inclusiva resulta essencialmente das mudanças que ocorrem a nível das práticas pedagógicas dos docentes que “persistem em utilizar formas de gestão e de organização das situações pedagógicas centradas na figura do professor e nas quais a integração de um aluno diferente poderá ser perspetivada como perturbadora do normal funcionamento do grupo/turma” (p.38).

Antes da década de 70, os alunos com NEE não eram integrados no sistema regular de ensino, sobretudo quando apresentavam necessidades educativas de cariz moderado e severo. Mais tarde surge o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto com grande impacto no sistema educativo, já que passa a constituir um suporte legal para a organização e funcionamento das escolas de ensino regular, no que diz respeito ao atendimento e apoio

⁵ A Declaração de Salamanca foi criada pelo Congresso Mundial sobre NEE efetivada pelo governo espanhol em parceria com a Unesco, envolvendo a participação de noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais.

das crianças com NEE, para além de ter introduzido novos conceitos e princípios decorrentes de práticas de integração experimentadas até então.

Assim, convém salientar que o próprio conceito de NEE passa a assentar em critérios de natureza pedagógica, em vez de centrar-se nas problemáticas do aluno, sendo transferida para a escola a responsabilidade pela criação de respostas educativas adequadas, de forma a garantir a integração do aluno na escola, mediante processos de diferenciação pedagógica. O decreto apelava a um meio educativo o menos restritivo possível, justificando-se a separação do ambiente educativo regular unicamente quando o carácter e a gravidade do deficit apresentado o exigiam.

O Decreto-Lei nº 38/2008 de 7 de janeiro, publicado mais tarde vem reforçar o direito que estes alunos têm a uma educação inclusiva nas escolas regulares de ensino. Segundo Correia (2008: 16), “a educação especial passa de um *lugar* a um *serviço*, sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas capacidades e necessidades.”

Segundo o autor (2001, 2003) o princípio da inclusão invoca uma *Escola Contemporânea* que considera o aluno no seu todo, contemplando os três níveis de desenvolvimento, desde o nível académico e socioemocional, como o nível pessoal, para possibilitar uma educação o mais adequada possível e a maximização das suas potencialidades. Contudo, o autor (2008:16) reconhece que esta jornada rumo à *Escola Contemporânea* é espinhosa,

“uma vez que há necessidade de se proceder a reestruturações bastante acentuadas em todos os quadrantes, desde as atitudes de todos os profissionais de educação e dos pais até à reorganização da sala de aula em termos físicos e pedagógicos”, exigindo aos docentes elevadas competências profissionais.

Madureira e Leite (2003) reconhecem que a inclusão pode acarretar uma sobrecarga de trabalho e a emergência de dificuldades na organização do processo de ensino aprendizagem para grupos heterogéneos, facto que ocorre das naturais desigualdades que caracterizam alguns grupos, independentemente de incluírem ou não crianças com NEE. Segundo Correia (2008), a literatura evidencia que os professores comprometidos com a inclusão, sentem-se mais acompanhados por via do trabalho em colaboração, desenvolvendo um ensino mais entusiasmante, visto que têm maiores possibilidades para experimentar novas metodologias e tomarem maior consciência das suas práticas.

A inclusão exige ainda mudanças expressivas no que diz respeito às atitudes, capacidades e conhecimentos, que tornem possível o desenvolvimento de práticas pedagógicas

diferenciadas fundamentadas nas diferenças individuais dos alunos (Madureira e Leite, 2003). Ainscow (1997: 17) admite que “as mudanças significativas representam um enorme risco para qualquer professor”, considerando que se trata “de um risco que tem de ser corrido diante duma audiência observadora e potencialmente ameaçadora: a classe”, ressaltando que as respostas e as adequações efetuadas em função dessas reações constituem fatores fundamentais ao desenvolvimento de práticas ajustadas.

Por conseguinte, a operacionalização dos princípios inerentes a uma filosofia de inclusão exige uma planificação criteriosa e flexível da intervenção, tendo em conta a filosofia educativa da escola, a liderança exercida, os recursos existentes, os apoios que são disponibilizados e a utilização de determinadas estratégias de ação pedagógica, incluindo os procedimentos de avaliação, no contexto educativo indubitavelmente flexível e diferenciado.

A educação inclusiva não pode ser dissociada dos princípios que regulamentam uma educação para todos (Hegarty, 2006), subentende um grande investimento da parte do professor e a prática de um ensino diferenciado. Assim, após a análise de informação recolhida sobre o aluno, que possibilita conhecê-lo melhor, Correia (2008: 95) considera que o professor “deve partir para o estudo do currículo, para a diferenciação pedagógica, onde os seus objetivos de ensino se entrecruzam com os objetivos de aprendizagem desse mesmo aluno”, sendo importante evitar “que haja contradições entre o que se ensina e o modo como se ensina, entre o que se pretende que se aprenda e o modo como se realiza essa aprendizagem” (Lopes e Silva, 2010: 223).

Para alcançar este desiderato, impõe-se uma adequação curricular mediante ajustamentos e adaptações curriculares consentâneas com as necessidades de aprendizagem, as competências e os interesses dos alunos, num processo de colaboração com outros profissionais de educação. Por conseguinte, torna-se fundamental adotar uma filosofia de flexibilização curricular “que se prende com a aplicabilidade e a adaptabilidade do desenho curricular”, designadamente com os conteúdos a ensinar e as estratégias desenvolvidas, no sentido de promover a compreensão e a memorização dos mesmos (Correia, 2008: 122)

A flexibilidade curricular é entendida por Madureira e Leite (2003) como a principal característica de um currículo aberto que não deixa de ter como referência o currículo nacional. No entender das mesmas, a flexibilização do currículo pressupõe a tomada de

decisões pela escola, no que diz respeito a prioridades e opções, e a definição de percursos curriculares próprios que se diferenciam de escola para escola e de turma para turma.

Segundo as autoras, o próprio conceito de necessidades educativas especiais depende, não só do aluno, mas também do currículo que é implementado. Assim, se o currículo for fechado, as necessidades educativas do aluno correm sérios riscos de aumentar mas, pelo contrário, as suas necessidades poderão ser atenuadas se o currículo desenvolvido for aberto e flexível, “uma vez que existe um planeamento curricular mais adequado aos alunos concretos e à sua especificidade, bem como processos de resposta diferenciados, dentro da sala de aula” (Ibid., p. 105).

A dinâmica de gestão do trabalho desenvolvido na sala de aula com a turma por parte do professor titular de turma revela-se crucial, visto que é a dinâmica implementada que irá definir o ambiente e o contexto de aprendizagem com repercussões diretas nas aprendizagens dos alunos. Assim, o autor recomenda aos docentes uma organização conducente ao desenvolvimento de múltiplas atividades de aprendizagem de natureza diversificada com níveis de exigência diferenciados em diferentes agrupamentos (coletivamente, em pequeno grupo ou individualmente) e chama a atenção para aspetos fundamentais que se prendem com “o modo como distribuem os alunos na sala, as modalidades de participação que fomentam, as rotinas quotidianas que pontuam a aula, as regras que gerem as relações e as atividades” (Correia, 2008: 133).

Para além da necessária diversificação e diferenciação de atividades e estratégias, Correia recomenda um ensino direto e sistemático para proporcionar uma estruturação das aprendizagens e o desenvolvimento de técnicas de estudo, sem esquecer o trabalho importante que poderá ser realizado no âmbito de estratégias cognitivas e metacognitivas, procurando colocar em prática um “princípio didático inquestionável” que consiste em evitar “recorrer sistematicamente à lição expositiva” (Ibid.).

Não obstante reconheça a existência de estratégias vantajosas, Ainscow (1997) alerta para o facto de que nem todos os métodos conduzem a aprendizagens eficazes, pelo que não devem ser sobrevalorizados, desviando a atenção das questões essenciais que se relacionam com o insucesso de alguns alunos. Importa, na opinião do autor (p.19), “passar de uma visão estreita e mecanicista do ensino para uma outra de características mais vastas e que tomem em consideração fatores contextuais mais alargados”.

Como explica Ainscow (1995) algumas das dificuldades de aprendizagem sentidas por muitos alunos decorrem de ações do professor, designadamente no que se refere a atividades propostas, aos recursos utilizados ou à organização do trabalho na sala de aula. Em tom crítico, afirma que, da mesma forma como o professor, por vezes, cria obstáculos, também deverá encetar esforços no sentido de promover sucesso.

Niza (1998, 2000) advoga a ideia de que a inclusão e a democracia só é possível quando fundamentada numa pedagogia diferenciada baseada na cooperação entre o professor e os alunos, bem como destes entre si. Todavia tal desiderato, gera alguma inquietação nos professores, cuja formação tende a ser “direcionada para um ensino em coletivo, uniforme e ao mesmo ritmo para todos” (Grave-Resendes e Soares, 2002: 24), motivo pelo qual torna-se fundamental garantir, tanto na formação inicial quanto na formação contínua, o desenvolvimento de competências profissionais que permitam aos professores adequar os processos de gestão e organização da escola e das turmas, de acordo com a diversidade que as caracterizam (Madureira e Leite, 2003).

Criar um ensino mais adequado para todos também traz benefícios para os alunos com NEE, pois à semelhança dos restantes educandos, “os alunos com necessidades educativas especiais são indivíduos únicos, com preferências de aprendizagem e interesse distintos” (Heacox, 2006: 134), da mesma forma que “a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais poderá constituir um analisador profissional, pondo em evidência preocupações e evidência preocupações e dificuldades pré-existentes na prática docente” (Madureira e Leite, 2003: 10).

São muitas as estratégias que poderão ser implementadas com alunos que apresentam necessidades educativas especiais, algumas das quais registámos, a título de exemplo: leitura a pares ou em grupo; facultar instruções de formas variadas; usar formulários de verificação de procedimentos para lembrar o que deve ser feito; destacar colegas de estudo oportunamente; permitir a audição de gravações de instruções as vezes que forem necessárias; dar a possibilidade de deslocação no espaço da sala de aula, conforme negociação feita com a turma; atribuição de um cronómetro a alunos mais inquietos; proporcionar um espaço mais atrativo ou sossegado para aqueles que trabalham melhor nestes ambientes; ler em voz alta a informação escrita para ajudar os alunos com problemas visuais; utilizar mapas, quadros ou esquemas para orientar os alunos com dificuldades na audição, entre muitos outros (Heacox, 2006).

Tomlinson (2008) aponta igualmente algumas sugestões, tais como: possibilitar aos alunos a expressão de ideias, para além da linguagem escrita; propor tarefas por fases, permitindo ao aluno concluir uma parte da tarefa antes de lhe ser atribuída nova proposta de trabalho; efetuar registos áudio ou vídeo de indicações para os alunos poderem relembrar as explicações essenciais; criar organizadores para orientar os alunos em cada fase do trabalho; proporcionar espaços, tempos, materiais e parcerias, pois “é importante que os alunos possam contar com um sistema de apoio por parte dos adultos que preconize a confiança no aluno e se certifique que tal aconteça” (p. 142).

Um investigador da universidade de Califórnia, Swanson (1999) concluiu, a partir da análise de estudos desenvolvidos com crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem específicas (DAE), que o melhor ensino para alunos com estas características associa a instrução direta⁶ ao ensino de formas de aprender.⁷

No seu entender, as intervenções mais eficazes destinadas a alunos com DAE integram-se num modelo combinado com determinadas características que damos a conhecer pela relevância que assumem neste processo:

- Segmentar as tarefas em unidades mais pequenas e simples e acompanhar os alunos no desempenho da tarefa, em cada uma das sequências, permitindo o ajustamento da dificuldade da tarefa ao nível de realização do aluno.
 - Efetuar revisões e proporcionar exercícios e práticas repetidas através do uso de instrumentos adequados à consolidação das aprendizagens, aumentando o gradativamente o grau de exigência, para além de propiciar feedback dia a dia.
 - Decompor as competências requeridas em unidades menores ordenadas para auxiliar o ensino e a aprendizagem.
 - Incitar os alunos a fazer perguntas, possibilitando a envolvimento em comunicações com os colegas e os professores.
 - Ensinar com recurso aos andaimes, controlando o nível de dificuldade das atividades.
- Verbalizar as fases implicadas na resolução de desafios, dar pistas, propor tarefas de curta

⁶ A instrução direta refere-se a exposições orais do professor, assim como discussão e aprendizagens a partir dos manuais. Trata-se de um método de ensino explícito que tem por objetivo conseguir que os alunos aprendam com compreensão. É muito utilizado para transmitir conhecimentos factuais, como por exemplo, demonstrar como se faz a leitura de um mapa.

⁷ O ensino de formas de aprender diz respeito a técnicas de memorização e de gestão do tempo ou o uso de estratégias, como por exemplo, tirar apontamentos e fazer resumos entre outras possíveis. Diz respeito a um conjunto integrado de tarefas e recursos com o propósito de ajudar os alunos a aprenderem de forma significativa e autónoma.

duração, do mais fácil para o mais difícil, são outras estratégias de apoio que o professor pode considerar na ajuda às aprendizagens.

- Utilizar a tecnologia para facilitar as representações mentais de conceitos.
- Promover o trabalho em pequenos grupos para estimular a interação entre os seus pares.
- Apoiar os pais, envolvendo-os na ajuda que podem prestar nos trabalhos de casa, entre outras atividades.
- Ensinar estratégias cognitivas e metacognitivas facilitando ao aluno as suas representações dos conteúdos, selecionar os componentes substanciais dos assuntos trabalhados, utilizar técnicas apropriadas de memorização, aplicar os conhecimentos adquiridos, comparar as evoluções conseguidas e aprender com os erros.

Segundo Swanson (1999), as investigações desenvolvidas indicaram que o fator com maior influência no rendimento escolar era o controlo da dificuldade da tarefa pelo professor e a utilização de sequências de tarefas, das mais simples para as mais difíceis. Os métodos de aprendizagem cooperativa, mediante o recurso a grupos de trabalho de pequena dimensão (até cinco alunos) constituíram o segundo componente com muita influência, sendo o terceiro fator determinante, a utilização do questionamento estruturado e a orientação do professor na elaboração de respostas e de resumos.

A aprendizagem cooperativa tem-se revelado adequada no atendimento à diversidade de alunos e designadamente aos alunos com NEE, pelo facto desta abordagem promover a interação entre alunos diferentes (Correia, 2008; Lopes e Silva, 2008, 2009, 2010), favorecendo a autoestima e a sua motivação para aprender (Correia, 1999; Maset, 2001, Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2003; Putnam, 2004; Swanson, 1999).

E como ensinar os alunos sobredotados, já que estes também apresentam diferenças de aprendizagem específicas que exigem a aplicação de técnicas de diferenciação específicas? Sabendo de antemão que os interesses dos alunos sobredotados, extravasam o currículo escolar, Heacox (2006) relembra a exequibilidade de utilização de três possíveis estratégias: a compactação do currículo; o planeamento individual, e o apoio de mentores ou de especialistas na área da sobredotação.

A compactação do currículo subentende a aceleração ou eliminação dos conteúdos que já são dominados pelo aluno e o programa educativo individualizado é uma boa resposta para

conseguir personalizar o percurso educativo e atender às prioridades que se relacionam com as suas necessidades educativas e com os seus interesses. O mentor ou especialista, igualmente, sugerido por Tomlinson (2008), não é mais do que um profissional, cujo papel principal será oferecer a estes alunos oportunidades para alcançarem outras metas, para além das que o currículo lhes apresenta, sendo sempre possível promover projetos de investigação de nível avançado e solicitar a colaboração de outras pessoas da comunidade

Para além do PEI, o professor não poderá descurar o indispensável trabalho de parceria com os professores de educação especial, de forma a determinar as melhores estratégias de diferenciação para os alunos com NEE.

“Cada escola deve ser uma comunidade, conjuntamente responsável pelo sucesso de cada aluno. É uma equipa pedagógica, mais do que o professor individual, que se deve encarregar da educação das crianças com necessidades educativas especiais” (Declaração de Salamanca, 1994, art.37).

Apesar dos avanços nas investigações realizadas na área da educação e, designadamente, no que diz respeito à eficácia do ensino e às diferenças na aprendizagem, Wang (1997: 52, 53) demonstra alguma desilusão perante o pouco impacto nas respostas à diversidade dos alunos, considerando que “alguns programas especiais” ficaram muito aquém, já que “muitos alunos têm dificuldade em ter sucesso educativo e necessitam duma ajuda melhor do que aquela que atualmente estão a receber”, pois, na sua opinião, os alunos com NEE precisam de um “bom” ensino, admitindo que alguns necessitarão de “mais ensino, ministrado de forma mais intensiva” por professores eficientes.

1.4 Da teorização crítica à resignificação do currículo

A abordagem do currículo é complexa e reveste-se de polémicas, de desafios, mas também de incertezas, não sendo de “fácil consenso”, razão pela qual assistimos a sucessivas reformas educativas nas mudanças de governo, mas mais problemática se torna a sua discussão quando os resultados escolares transparecem eventuais debilidades do sistema educativo (Pacheco, 2007b: 46).

O currículo “enquanto medula de todo o processo de escolarização” (Paraskeva, 2005: 322) tem sido um alvo prioritário e significativo das políticas educativas, cuja visibilidade tem sido evidenciada pelas sucessivas reformas curriculares, quer ao nível nacional, mas também internacional, relegando para plano secundário outros pontos críticos da reforma. A “*curricularização*” das reformas educativas, constitui no parecer de Pacheco (2008b: 24)

a alterações que não interferem diretamente com as mudanças estratégicas e inovadoras e tende a ganhar maior relevo com os processos e práticas de educação europeia.

A sociologia considera que o conhecimento corporizado como currículo não pode ser analisado fora da sua constituição histórica e social, entendendo que este currículo está implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior das escolas e da sociedade. Como tal, segundo esta perspetiva, é impossível alegar qualquer inocência a respeito do conhecimento organizado, pois o currículo tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da cultura (Silva, 2000; Sousa, 2004; Apple, 2001, 1999).

A emergência do campo curricular enquanto área do conhecimento surgiu para dar resposta às pressões exercidas à escola pela sociedade industrial, mas Bobbit (1918, 1924) posicionou o currículo como objeto de estudo e de pesquisa na área da educação através da publicação de dois livros, que constituíram marcos importantes: “The Curriculum” e “How to make a curriculum”. No seu parecer era fundamental definir objetivos educacionais com clareza, assim como os meios necessários ao seu alcance, de modo a garantir eficiência. Contudo, ainda antes deste autor, Dewey (1902) utilizava o termo currículo nas seguintes obras: “The absolute curriculum”, “The curriculum in elementary education” e “The child and the curriculum” em 1900, 1901 e 1902, respetivamente.

A escola pública surge no auge da revolução industrial que movimentou a migração de grandes massas da população para as cidades e é neste contexto que Taylor (1985) propõe um modelo de “administração científica” do currículo, respondendo assim às necessidades decorrentes de uma escolarização de massas. O currículo assume um carácter marcadamente instrumental, no contexto de um modelo fabril de desenvolvimento do currículo, já que tinha por objetivo maximizar a eficácia e minimizar os custos no processamento do aluno.

Tyler (1949) viria a consolidar esta teoria tecnicista do currículo evidenciada no seu livro: “Basic Principles of Curriculum and instruction”, no qual define quatro etapas sequenciais da construção curricular centrada em objetivos, mantendo, “no entanto, o professor distante da responsabilidade de os formular. O seu papel consistiria fundamentalmente na seleção de experiências de aprendizagem e sua organização, segundo critérios de continuidade, sequência e integração” (Sousa, 2002: 3).

É a partir deste momento que o currículo começa a consolidar-se como uma área de estudo, cujo principal objetivo consistia numa organização criteriosa do ensino, baseado na

definição de etapas sequenciais em função de objetivos específicos e mensuráveis que visavam alcançar determinados fins, partindo do pressuposto que o ensino produz indubitavelmente aprendizagem numa relação de causa-efeito. Pretendia-se uma escolarização de massas com base na homogeneização dos públicos escolares, bastando para tal que o professor fosse um bom técnico de ensino.

Hilda Taba (1962) desenvolve a mesma teoria linear e prescritiva de instrução denominada “Rationale Tyler” sustentada no seu livro “Curriculum Development-Theory and Practice”, onde elabora sete etapas de construção do currículo segundo uma sequência lógica e ordenada.

Esta teoria do currículo é consolidada pelos trabalhos de Robert Mager (1983), de Benjamim Bloom, entre outros (1956) e da generalização da pedagogia por objetivos (PPO), transparecendo a ideia de uma teoria curricular meramente tecnicista e administrativa.

Durante séculos, o currículo constituiu uma coleção organizada de conteúdos, objetivos e formas de avaliação imbuídos de uma racionalidade técnica que caracterizava o mundo do trabalho no contexto da revolução industrial, a qual rapidamente se estenderia ao contexto escolar (teorias tradicionais do currículo).

Nos finais dos anos sessenta, as teorias educacionais de intelectuais, filósofos e sociólogos inspiradas pela Escola de Frankfurt, relacionam os saberes transmitidos pela escola com os interesses de determinada classe social, contestando a neutralidade do currículo.

“É este “currículo oculto” que passa a ser o objeto preferencial de investigação, ao encarar a escola como arena política onde se digladiam forças em oposição: umas dominadoras, portadoras de uma cultura elitista e hegemónica, reforçada por todo um suporte técnico, legislativo e burocrático, patente nos programas, nos manuais e nos testes e exames, e outras dominadas, portadoras de uma cultura popular considerada como ilegítima de ser transmitida pela escola.” (Sousa, 2010:VI Colóquio CIE-Uma etnografia da educação).

Assiste-se a um movimento de reconceptualização curricular conduzido por vários autores, tais como: Michael Young (1971); William Pinar (2000); James Huebner (1975); Basil Bernstein (1975); Michael Apple (2001); Ivor Goodson (2001), Tomaz Tadeu da Silva (2000); José Augusto Pacheco (2000b); Jesus Maria Sousa (2000a), entre muitos outros. Segundo estes autores, o currículo está imbuído de determinações político-ideológicas que invalidam a ideia da neutralidade do mesmo, razão que fundamenta o questionamento acerca da seleção dos saberes e designadamente, o facto de o currículo acentuar ou não as desigualdades sociais dos alunos.

Na opinião de Apple (1999), a seleção que constitui o currículo é a consequência de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes, resultando então de uma relação de poder, questão essencial da sua análise política. Acusa a escola por se encontrar ao serviço da *cultura hegemónica* das classes opressoras, prejudicando as minorias étnicas que são as primeiras vítimas deste sistema (1989).

Este autor coloca o currículo no centro das teorias críticas e analisa-o em termos estruturais e relacionais no contexto dos sistemas sociais e económicos mais amplos, tendo como pressuposto o facto de o currículo não ser um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. Antes pelo contrário, na sua opinião (1989) traduz uma seleção configurada historicamente que se sedimentou num determinado contexto cultural, político, social e escolar, repleto de valores e pressupostos que é necessário descodificar. O currículo resulta, então de uma relação de poder, questão essencial da sua análise política. Acusa a escola por se encontrar ao serviço da *cultura hegemónica* das classes opressoras, prejudicando as minorias étnicas que são as primeiras vítimas deste sistema.

O autor adianta ainda que o único tipo de coesão possível é aquele que permite o reconhecimento manifesto das diferenças e das desigualdades, acrescentando que o currículo deveria *subjetivar-se* constantemente, ou seja, deveria assegurar as suas próprias raízes originárias da cultura, da história, e dos interesses sociais que o determinaram. Considera que um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos “diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula e das relações de poder entre eles” (Apple, 1999: 63).

Assiste-se, então, ao desenvolvimento de uma reação veiculada por uma pedagogia de esperança e de possibilidade, defendidas por Freire (1992), Giroux e McLaren (2002) que desaprovam as teorias curriculares assentes numa racionalidade técnica conducente à reprodução das desigualdades e injustiças sociais. Sugerem uma pedagogia de possibilidade contra a dominação rígida das estruturas económicas e sociais dinamizadas pelo núcleo duro das teorias críticas da reprodução, afirmando que deve haver espaço para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão, através da utilização de mediações e ações desencadeadas ao nível da escola e do currículo contra as deliberações do poder e do controlo (Giroux, 1997).

Giroux (2002, 1998, 1997) atribui ao currículo possibilidades emancipadoras, entendido não como um conjunto de métodos e conteúdos, mas antes como uma oportunidade de

inserção num determinado modo de vida. Trata-se de desenvolver uma linguagem de possibilidade e de crítica, dispondo das salas de aula como espaços onde se desenvolvem novas formas de culturas, práticas sociais inovadoras, novos modos de comunicação e condições materiais mais adequadas.

Embora Giroux (2002) não faça uma alusão explícita à diferenciação pedagógica, podemos depreender pelas suas palavras que defende uma organização do trabalho na sala de aula condizente com os princípios desta metodologia de intervenção, desaprovando as teorias curriculares assentes numa racionalidade técnica, bem como o positivismo das perspectivas dominantes do currículo que se baseiam em critérios de eficiência e de racionalidade burocrática, por não atenderem ao caráter histórico, ético e político do conhecimento e das ações humanas e sociais, para além de concorrerem para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais.

Nesta ordem de ideias, segundo Giroux e McLaren (2002: 144), a escola e o currículo devem atuar como “esferas públicas democráticas”, constituindo um espaço onde é importante “dar voz” aos estudantes e transformar os professores em “intelectuais transformadores” (Giroux, 1997: 163), a quem compete interpretar os contextos educativos, proceder ao diagnóstico inerente a cada situação para articular um conjunto de fatores propícios às aprendizagens, objetivo último da gestão diferenciada do currículo (Flores e Flores, 1998).

É nesta ordem de ideias que Freire (1975, 1976) advogou uma educação problematizadora e não bancária, enquanto instrumento de organização política das classes subordinadas, ou seja, dos oprimidos, cujas consciências passam a ser críticas quando o homem assume uma posição verdadeiramente epistemológica na procura de conhecimento, numa perspetiva fenomenológica do objeto que pretende analisar. A educação é um ato político, pois apela à participação dos indivíduos na vida política com o intuito de tomarem consciência da realidade para transformá-la.

“O currículo não pode, por isso, silenciar as vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado, uma vez que não opera no vazio. Não vale a pena pretender unificá-lo de maneira abstrata e formal, quando ele se realiza num mundo profundamente diverso” (Sousa, 2007: 240).

Por este motivo (2002) apela a uma “leitura urgente” do mesmo, não apenas com o propósito de organizar o conhecimento escolar e procurar os melhores métodos de ensino, partindo do pressuposto de que a construção curricular não é neutra ou desprovida de quaisquer intenções sociais. Importa, então, desenvolver uma consciência da dimensão

política do currículo, sendo fundamental substituir os métodos universais de ensino pela diversidade curricular (2000b).

A autora incita-nos a observar o currículo sob duas perspectivas, a primeira das quais, diz respeito a uma proposta político-pedagógica que expressa intenções consubstanciadas pela legislação, a partir dos discursos proferidos por responsáveis políticos e pelas decisões por eles emanadas e operacionalizadas. A outra perspectiva pressupõe uma abordagem micro do currículo enquanto “prática de construção social de identidades, uma ação coletivamente construída e diferenciada de escola para escola no seu comprometimento com os seus sujeitos, a sua história, a sociedade e a cultura”

O discurso crítico sobre o currículo e a práxis curricular não deve menosprezar o real efeito que produz em todos os indivíduos, independentemente das suas proveniências culturais, conhecendo de antemão o seu caráter social e as funções que desempenha na perpetuação da cultura dominante e a influência das formas de poder que lhe correspondem no que diz respeito aos códigos e instrumentos comuns. De acordo com Roldão (2003a), é preciso estar atentos para que a cultura dominante não empurre definitivamente os que dela se afastam “para a periferia sem regresso, porventura em nome de os não esmagar na manipulação ou homogeneização que o domínio da cultura em causa alegadamente arrasta”. Sendo assim, o currículo não se pode resumir a um simples modelo determinista de reprodução social e cultural da ideologia dominante (Ross, 2000), mas deve atender às diferenças, desencadeando dispositivos de diferenciação que visem respeitá-las.

A assunção do currículo enquanto texto e práxis de significações só terá sentido se não se resumir à explicação da realidade social como um documento simplesmente discursivo. Entendido como prática de significações suportada pela política curricular que a fundamenta, o currículo só poderá ser compreendido se forem analisadas as relações que se estabelecem entre a educação e os mecanismos de poder instituídos. “É um texto, reafirmo-o, um texto a que só alguns têm acesso a ver nele esculpidos os seus desejos” (Morgado e Paraskeva, 2000: 64).

Através do currículo, o estado pretende propagar determinados valores e crenças, como confirma Sousa (2007: 239-240) quando sublinha que este, “enquanto núcleo central do ensino, não é de forma alguma politicamente descomprometido”, acabando por constituir “um mecanismo de normalização, padronização e homogeneização da diversidade”.

Mas, a evolução política, económica e social suscitou inúmeras transformações reconduzindo a escola para o centro das preocupações políticas e sociais, com repercussões diretas no paradigma curricular que passou duma lógica centralizadora de natureza nacional para uma nova conceção resultante da massificação escolar, das características heterogéneas da população escolar e das dificuldades manifestadas pelo estado em decidir e definir a educação que deveria ser ministrada nas escolas (Roldão, 1999b).

Este novo paradigma insere-se numa nova conceção de aprendizagem e de currículo através da construção de projetos e por conseguinte, da possibilidade de definir colegialmente intenções num documento de confluência, não obstante a possível ocorrência de conflitos e tensões (Morgado, 2000a), tornando viável a configuração de processos educativos ao nível de cada instituição educativa, traduzindo uma assumpção de poder pelas escolas que assumem a responsabilidade de organizar os percursos educativos dos alunos, para além das aprendizagens comuns que devem ser asseguradas a todos (Morgado, 2005), pressupondo respostas educativas e curriculares diferenciadas.

“Aposta-se, deste modo, numa conceção abrangente de currículo e num modelo processual e flexível para o seu desenvolvimento onde o professor, enquanto principal intérprete do texto curricular e agente fundamental na sua realização, e o aluno, enquanto seu destinatário prioritário, adquirem um estatuto mais ativo” (Flores e Flores, 1998: 93).

Sousa (2010) reconhece que este novo paradigma induz a uma outra interpretação da realidade, já que o “currículo deixa de se reduzir apenas à sua dimensão didática, para ser lido como um sistema aberto que se regula e auto-organiza em interdependência com outros sistemas”. Para além da matéria, é fundamental que o professor possua conhecimentos acerca do desenvolvimento psicológico, das teorias da aprendizagem, de métodos e técnicas, tipos e instrumentos de avaliação, entre tantos outros aspetos que se prendem com a memorização e a motivação, numa leitura muito mais intrincada da realidade, já que todos estes sistemas concentram-se no currículo, em equilíbrio dinâmico.

Na conceção de Lundgren (1997: 20) o currículo “ inclui um conjunto de princípios sobre como deve ser selecionado, organizado e transmitido o conhecimento e as destrezas”. Na verdade, “seja reconhecido ou não, o currículo é algo que transportamos sobre o nosso dorso, desde que iniciámos a escolarização e nos tornámos cidadãos de uma cultura tão intersetada pela instrução e pela profissão” (Pacheco, 2005a:7).

Moreira e Silva (2002: 26) questionam: “o que é o currículo senão uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade”? Contudo, enfatizam a enorme

distância que separa as experiências facultadas pelo currículo escolar das características culturais dos atuais contextos sociais, acrescentando que

“No novo mapa cultural traçado pela emergência de uma multiplicidade de atores sociais e por um ambiente tecnicamente modificado, a educação institucionalizada e o currículo continuam a refletir, anacronicamente, os critérios e os parâmetros de um mundo social que não mais existe”(p.185).

Grundy (1998:5) afirma que

“o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.”

Gimeno (2000: 34) assevera que o currículo não é mais do que a seleção cultural estruturada em bases psicopedagógicas, sem perder de vista a importância da função cultural da escola e do ensino. As suas palavras são elucidativas: “O currículo é uma opção cultural, o projeto que quer tornar-se na cultura-conteúdo do sistema educativo ”.

Este projeto cultural realiza-se em determinados contextos políticos, administrativos e institucionais, razão pela qual se rege por regras que regulam as experiências educativas dos alunos e dos professores. Gimeno acrescenta que este projeto cultural e as condições escolares estão condicionados por uma realidade mais ampla que abrange os pressupostos, ideias e valores que fundamentam a seleção cultural e as disposições pedagógicas.

Silva (1998: 201) testemunha esta posição ao afirmar que “o currículo é uma das importantes narrativas nas quais certos grupos sociais exercem o privilegiado poder de representar outros”, enquanto Young (2000: 47) é de opinião que “o currículo escolar é apresentado como um conjunto de portas de entrada para o mundo adulto”.

Leite (2002a: 43-44) acredita que

“uma análise do currículo, nas suas relações com as questões culturais, permite-nos constatar uma orientação numa lógica de cultura única, entendida como cultura padrão, e que está na base da desvalorização de todas as manifestações culturais diferentes dessa cultura padrão e justifica o recurso a processos homogeneizantes e de inculcação assimilacionista”.

A este respeito, Sousa (2004: 143) afirma que o currículo e os programas tendem a manter-se “irremediavelmente alheios às diversas gramáticas identitárias”, acrescentando que “quando a escola recusa e silencia as identidades sócio-culturais localizadas, a pretexto de uma formação de cidadãos (...) está a contribuir, afinal, para a permanência das clivagens sociais através de formas de discriminação e exclusão”.

Por seu turno, Santomé (1998: 133) lembra-nos a importância da cultura infantil e juvenil ao afirmar que “o adultocentrismo de nossa cultura leva-nos a uma grande ignorância sobre o mundo idiossincrático da infância e da juventude”, sendo de opinião que não é possível ignorar os seus conhecimentos, atitudes e valores culturais, já que uma das missões do sistema educativo consiste em reconstruir a cultura que a sociedade considera indispensável para a formação destes jovens, pressupondo-se que venham a desenvolver um espírito de cidadania ativo, crítico e democrata.

É ponto assente que a escola tem vindo a cumprir a tarefa de homogeneização social e cultural que lhe foi incumbida, mas também não é menos verdade que tanto a escola como o currículo têm vindo a ser chamados para incorporar grupos e culturas diversas ao núcleo cultural comum de cada nação, razão pela qual “educar é, nessa perspetiva, basicamente um processo de incorporação cultural” (Silva, 1998: 195).

A transição de técnico de ensino para o verdadeiro profissional é confirmada pelas teorias críticas do currículo, as quais reconhecem no professor a capacidade para questionar e relativizar o conhecimento pela via da investigação e da reflexão crítica (Sousa e Fino, 2005).

“Ao ser um instrumento de prática pedagógica por excelência, o currículo relaciona-se intimamente com a profissionalidade docente, entrecruza componentes e determinações pedagógicas, políticas, administrativas e de inovação”. Por outras palavras, o currículo subentende um complexo projeto social, portador de uma dinâmica particular e de múltiplas expressões direcionadas para a melhoria da qualidade do ensino, das práticas docentes e da reestruturação das instituições escolares (Morgado e Paraskeva, 2000: 20).

A teorização do currículo resulta da interseção de diversas matrizes científicas, considerada um fenómeno social carregado de complexidade, já que se entrecruzam áreas tão distintas relacionadas com as dinâmicas científicas, sociais, económicas e políticas, incluindo determinados preconceitos culturais que influenciam fortemente as expectativas e representações curriculares. Outros fatores apontados por Roldão (2003a) dizem respeito à natureza inerente aos processos cognitivos desenvolvidos pelos aprendentes no ato da aprendizagem e às estruturas organizacionais referentes aos diferentes níveis de decisão e operacionalização dos currículos, que se situam numa encruzilhada, entre a centralização programática e a flexibilização curricular, ou seja, entre a homogeneidade e a diversidade, entre um ensino igual para todos e um ensino diferenciado.

1.5 O currículo escolar na encruzilhada das diferenças: da centralização programática à flexibilização curricular

A questão da diversidade escolar é analisada por Perrenoud (2000a), quando explica que “a escola, tal como a conhecemos, já é uma espécie de «viagem organizada»”, a qual tem o seu início com um grupo de alunos que se supõe terem o mesmo nível de desenvolvimento por apresentarem faixas etárias muito aproximadas. No final de algum tempo alguns abandonam esta viagem e “retornam à casa de partida” “refazendo o mesmo trajeto com um outro grupo, já que não alcançaram o nível requerido para progredir no curso”, enquanto os restantes continuam o percurso com a integração de novos elementos até o final da escolaridade. A seleção feita ao longo desta viagem assegura que os novos elementos que se integram no grupo tenham o mesmo nível escolar e consequentemente os mesmos conhecimentos (Perrenoud, 2000a: 133).

A valorização do currículo nacional e da cultura de avaliação sumativa, tem, na opinião de Pacheco (2011) dois efeitos escolares. Se por um lado, o controlo é exercido em termos de resultados, no âmbito duma cultura de prestação de contas, onde assumem particular valor os processos comparativos (ex: PISA) e externos (exames, avaliações aferidas ou rankings), em detrimento dos processos internos que veiculam uma avaliação formativa, por outro lado, apela-se a uma descentralização e defende-se uma maior autonomia das escolas. Contudo, esta autonomia não diz respeito à componente curricular, aos tempos escolares e tão pouco às regras de avaliação, já que o currículo nacional define tudo, deixando apenas às escolas a responsabilidade pelas competências pedagógicas, mormente as que se relacionam com a organização das situações de aprendizagem (Pacheco, 2011), no âmbito das quais a diferenciação pedagógica reúne condições para ser implementada.

Não obstante esta realidade, Pacheco (2011) verifica que a administração central ao entender a escola como um local de execução de políticas educativas, responsabiliza os professores pelos índices de insucesso e de abandono escolar. Estes tendem a assumir-se como meros funcionários do ato pedagógico, numa tentativa obsessiva e desenfreada de obtenção de resultados, com recurso a uma aprendizagem acelerada, relegando para segundo plano os processos de uma aprendizagem profunda e significativa, mediante processos de diferenciação pedagógica. A aposta deveria, então, incidir nesta perspetiva, excedendo a mera execução dos programas, os aspetos elementares da literacia ou a criação de capital humano, pois “representa uma componente essencial de uma narrativa

maior e uma esperança sobre o que as escolas deveriam fazer.” (Hargreaves e Fink, 2007: 54).

Este facto pode ser confirmado em inúmeros documentos legais que incluem medidas de carácter prescritivo, contrariando orientações que pretendem, pelo menos, no plano teórico, promover a autonomia dos professores e das escolas. A título de exemplo, referimos o despacho nº 19575 de 23 de setembro de 2006, que no ponto 1 define o seguinte:

“Os tempos mínimos para a lecionação do programa do 1º ciclo são: Língua Portuguesa – oito horas letivas de trabalho semanal, incluindo uma hora diária para a leitura; Matemática – sete horas letivas de trabalho semanal, metade das quais em ensino experimental das ciências; Área das expressões e restantes áreas curriculares – cinco horas letivas de trabalho semanal”.

As escolas inserem-se num modelo fabril e funcionam em função de um saber-fazer (hargreaves, 2004) chegando mesmo, segundo uma crítica de Hargreaves e Fink (2007: 71) a falsear resultados como única forma de conseguir alcançar determinados objetivos num curto espaço de tempo, fazendo-o quer através do treino de alunos para os exames, quer através do ensino de conteúdos que sairão no exame, abandonando tudo o que não é testado. Apontam ainda outras estratégias como concentração de esforços na preparação de alunos que se situam no nível inferior ao que é estabelecido, o sussurro de respostas ou atribuição de pistas em direção às respostas corretas, e a transferência dos alunos com resultados insatisfatórios para outras escolas, para além da manipulação de números, de registos.

Dizem-nos ainda que “vivemos em países com escolas apressadas. As grandes finalidades são transformadas em metas de curto prazo” (...), adiantando que

“o currículo é abarrotado com mais conteúdos, fazem-se mais testes, os conceitos são transmitidos a grupos de idade mais novos, dedica-se mais tempo aos aspetos básicos que serão testados, os professores dão menos tempo aos seus alunos para responderem a questões nas aulas e as perguntas e curiosidade começam a evaporar-se” (Ibid., p.68).

Tais comportamentos inserem-se numa lógica de cálculo criativa e resumem-se a “acabar com a arte na docência e transformá-la numa profissão excessivamente regulada”, como se fosse exequível “continuar a alimentar os alunos à força e depois esperar obter *foie-gras*” (Holt, cit. por Hargreaves e Fink, 2007: 72).

Perrenoud (2000a: 25) lamenta o facto de, passados mais de 20 anos de reflexão acerca da diferenciação, a maioria dos sistemas escolares ainda manter “amplamente a ficção segundo a qual todas as crianças de seis anos que entram na primeira série da escola obrigatória estariam igualmente desejosas e seriam capazes de aprender a ler e a escrever em um ano”, ignorando as diferenças entre os alunos.

Segundo Cadima (1997) o currículo é um caminho que deve ser trilhado por todos os alunos, embora numa forma individualizada, já que nem todos começam do mesmo ponto de partida e não dispõem dos mesmos recursos para o fazer. Consequentemente, segundo a autora, o apoio prestado a cada aluno também deve ser diferenciado e impõe-se a implementação numa avaliação formativa que incida nos percursos individuais, mediante a regulação e autoavaliação do processo educativo. É por esta razão que Pacheco (1995b) associa a diferenciação à individualização do ensino e à questão da dimensão temporal da aprendizagem.

Quando abordamos a questão da individualização dos percursos de formação não significa que estejamos a falar de individualização do ensino ou de uma ação pedagógica dirigida para o indivíduo, à semelhança do tutorado. Visto que as experiências de vida de cada aluno são particulares, então é possível depreender que todos os percursos de formação são individualizados, já que as suas vivências não podem ser exatamente iguais. “Para tanto, não basta praticar uma pedagogia diferenciada no seio de uma turma tradicional”, pois segundo Perrenoud (2000a: 50) os caminhos percorrem-se, passando pela criação de estruturas de acompanhamento e de regulação durante períodos de tempo alargados. Trata-se de tornar as experiências de aprendizagem de cada aluno numa jornada pessoal em função das suas habilidades e necessidades (Geocaris e Ross, 1999).

É por estes motivos que o autor defende a substituição dos limites anuais dos programas pelos ciclos de aprendizagem, cujos espaços e tempos são mais alargados. Quando a diferenciação incide na turma e num determinado nível de escolaridade anual, submetendo-se ao caráter rígido das progressões e das reprovações, então torna-se difícil otimizar a individualização dos percursos de formação. “Por estender os prazos, o funcionamento em ciclo de aprendizagem aumenta o conforto e diminui a pressão a curto prazo, o que pode aumentar os descompassos e favorecer o trabalho em fluxos expandidos.” (Perrenoud, 2000a: 119).

Neste caso, verifica-se um maior espaçamento dos períodos em que ocorrem as avaliações e as tomadas de decisão, mas tal procedimento pode acarretar o risco de planificar com antecedência percursos mais lentos e determinar o prolongamento do ciclo para os alunos com dificuldades, instituindo-se um determinado tipo de reprovação, razão pela qual Allal (1995) sugere o estabelecimento de igual número de anos de estudo por cada ciclo, salvo casos excecionais, numa lógica de fluxos reduzidos.

Perrenoud incita à inovação e propõe uma rutura com o conceito de individualização do ensino e a apropriação do conceito de personalização de percursos, sugerindo um domínio das progressões nas aprendizagens por ciclos de aprendizagem que não sejam inferiores a dois ou três anos. Outra proposta consiste em romper com a turma tradicional e possibilitar a formação de grupos diversificados, sem colocar em risco a estabilidade, em função de diferentes critérios: idades diferentes, projetos em comum, necessidades semelhantes, grupos de níveis.

Tal empreendimento esbarra com os limites impostos pela organização escolar e com as dificuldades em estabelecer as necessárias ruturas com as práticas atuais e *pensar de outro modo* os percursos escolares, de modo a que a individualização dos mesmos “não se limite a variações marginais em relação a uma formação-padrão definido como uma progressão de grau em grau” de acordo com programas anuais (Perrenoud, 2000a: 51).

A pedagogia diferenciada centra-se no aprendiz e no seu percurso, resultando aquilo que Bautier, Berbaum e Meirieu (1993) designaram de *individualização dos percursos de formação*, à semelhança do que Perrenoud (2000a: 90) denominou de “construção subjetiva da realidade e da experiência”, na medida em que face a situações aparentemente idênticas, cada sujeito constrói uma experiência subjetiva diferente. No seu entender qualquer “situação de formação é uma mistura de um albergue espanhol e um piquenique canadense: cada um come o que traz e, ao mesmo tempo, o que os outros trazem, de acordo com o apetite do momento, o que dá um menu bastante imprevisível...”

Como é óbvio nem todos os alunos, por motivos diversos, alcançam os mesmos resultados, razão pela qual, o currículo nacional enquanto representação de uma cultura comum, define *standards*, a partir dos quais são definidos padrões de aprendizagem, mas também institui mecanismos de diferenciação, procurando viabilizar o alcance de determinados resultados por todos os alunos. Estas medidas de diferenciação são consubstanciadas por medidas como “cursos para prosseguimento de estudos; cursos profissionais; modalidades específicas de formação de jovens e adultos; percursos curriculares alternativos; planos de recuperação e acompanhamento; apoio pedagógico específico; currículos funcionais. (Pacheco, 2011).

Sendo assim, será o espaço curricular gerador de desigualdades na progressão? Que medidas poderão ser desencadeadas no sentido de regular a organização dos percursos de aprendizagem? Perrenoud (2000a) admite, no entanto, que a individualização dos

percursos não impede a assimilação da mesma cultura e a prossecução de objetivos idênticos, apesar de, neste caso, se tratar de uma diferenciação *restrita*.

Pacheco (2008a) considera que a nova organização curricular subentende a existência de uma pedagogia por objetivos, na medida em que a formulação de resultados de aprendizagem (como ponto de chegada) em termos do que os alunos devem saber no final do processo de aprendizagem, assenta numa prática tyleriana. Acrescenta que objetivos e resultados apenas se distinguem no tempo da sua formulação, “já que o objetivo orienta o processo de aprendizagem e o resultado diz respeito ao domínio de conhecimento que um aluno revela possuir no final desse processo” (Pacheco 2008a: 18).

A conceção de currículo veiculada por Bruner (1999: 94-95) insere-se nesta lógica tyleriana, visto que pressupõe a elaboração de um plano de instrução a ser realizado e avaliado com objetivos definidos e um controlo dos resultados de aprendizagem, não obstante este percurso de aprendizagem tenha em linha de conta “a estrutura inerente ao conteúdo, o ritmo psicológico do reforço, a criação e manutenção de predisposições para a resolução de problemas.” Este plano estruturado reclamado pelo autor, embora integre uma organização sequencial e uniforme de aprendizagens, pretende respeitar as diferenças individuais e possibilitar a algumas crianças que “saltem certas partes, enquanto outras as percorrem na íntegra”, visto existirem caminhos diferentes para chegar à mesma meta (Ibid., p. 95) exequíveis em contexto de diferenciação pedagógica.

Ao fazermos uma resenha das mudanças ocorridas a nível da conceção da educação, a pedagogia por objetivos teve impacto significativo nas práticas, já que a sua utilização na organização generalizou-se, mais do que sucedeu com a metodologia ou pedagogia de projeto, comprovando-se a relação estreita entre a pedagogia por objetivos e a pedagogia por competências, sobretudo quando orientadas por uma conceção comportamental que visa a obtenção de resultados eficientes (Pacheco: 2003b, 2005b).

“Reduzir a aprendizagem a segmentos comportamentais, que especificam tanto conteúdos quanto procedimentos, na base das taxonomias de objetivos, ou de competências entendidas no sentido mais operacional, orienta o processo de educação para o lado mais instrucional” (Pacheco 2011: 8).

A ideia de competência estará sempre ligada à noção de objetivos, na medida em que estes são um ponto de partida e as competências, um ponto de chegada. Diz-nos Rey et al (2005: 184) que “a originalidade do currículo, em forma de listagem de competências, recai no facto de promover atividades subordinadas a um objetivo (previamente identificado pelos alunos).”

Por conseguinte, nesta ordem de ideias, a pedagogia por competências faz apelo à praticabilidade do conhecimento e às pedagogias ativas, centrando-se na resolução de problemas em vez de assentar num saber centrado em operações cognitivas, assistindo-se assim à deslocação de um *saber morto* por um *saber vivo* (Ibid., p. 193). Trata-se de fazer da aprendizagem um processo individualizado mediante percursos de formação reedificados em função de uma pedagogia diferenciada (Pacheco, 2011).

A introdução da terminologia alusiva às competências na organização curricular apenas traduz uma pretensão em estabelecer uma ligação mais forte entre o ensino e a aprendizagem (Le Boterf: 2005: 16), associando-se à diferenciação pedagógica, embora Pacheco (2011) seja de opinião que esta pedagogia tenha o seu começo por meio da pedagogia por objetivos e da avaliação formativa.

Contudo, O CNE ⁸ (a propósito de um parecer ⁹ sobre o projeto que desencadeou a definição de Metas de Aprendizagem no âmbito da Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional) considera que esta nova conceção curricular foi traída pela “mentalidade escolar”, já que se veio a comprovar a “recentração dos currículos por competências, para o uso exclusivamente escolar de competências académicas e não para o seu uso no desempenho das funções sociais autênticas, como parece urgente” (nº 1 do Parecer nº 2/2011).

Trata-se na opinião dos respetivos autores¹⁰ de uma mentalidade académica fechada sobre si própria que provoca o enclausuramento da atividade curricular, incluindo os efeitos perversos que os diferentes subsistemas de avaliação têm produzido, no âmbito de políticas de prestação de contas (accountability) que têm vindo a ser implementadas.

Morgado e Paraskeva (2000: 17) advogam a ideia de que o currículo prescritivo, uniformizador e compartimentado deve dar lugar a

“um currículo abrangente e flexível, que atenda às diferenças e necessidades dos seus destinatários, que possibilite a diversificação das formas de aprender e seja permeável às distintas culturas que coexistem no meio escolar”.

A flexibilização curricular assume-se, portanto, como um imperativo democrático, social e escolar, que permite encontrar respostas a uma série de problemas que preocupam os

⁸ Conselho Nacional de Educação

⁹ Parecer nº 2/2011, de 3 de janeiro – Parecer sobre Metas de Aprendizagem, por solicitação da, então, Ministra da educação.

¹⁰ Conselheiros Sérgio Niza, Maria José Martins e Maria do Rosário Barros

docentes e abalam os sistemas educativos. “A inflexibilidade formal e conteúdal do currículo comum remeteriam a escola para uma colisão, perante uma sociedade pautada e assumidamente heterogénea, impondo-se a necessidade de conceptualizar um documento curricular sensível às diferenciações” (Morgado e Paraskeva, 2000: 15).

De acordo com Valente (2001), a flexibilidade curricular traduz a autonomia de gestão ao serviço da diferenciação pedagógica, mas comporta sérios riscos de ser mal interpretada, pelo que não pode ser reduzida à determinação de cargas horárias distribuídas pelas várias componentes do currículo, em vez da diferenciação de estratégias e da redefinição de tempos de trabalho dos alunos face às suas necessidades diversificadas. Não subentende a falta de rigor, antes pelo contrário, reivindica às escolas e aos professores, enquanto decisores do currículo, a construção de caminhos curriculares mais ricos, reflexivos, relacionais e rigorosos (Doll, 1993).

O rigor “permite evitar que o currículo resvale para um relativismo excessivo ou para um solipsismo sentimental”. O rico admite um processo aberto e inacabado favorável ao aprofundamento e enriquecimento das múltiplas interpretações. O critério da reflexividade prevê a estimulação de táticas metacognitivas, e por último, o relacional refere-se à rede de correlações inerentes ao próprio currículo (Fernandes, 2000: 29).

Convém salientar que os currículos atuais lançam desafios que ultrapassam a mera memorização de conhecimentos, numa clara negação de procedimentos rotineiros, pois as exigências curriculares reclamam um aprofundamento maior dos saberes e uma complexidade de tarefas, na integração e mobilização de conhecimentos que deverão manter uma ligação estreita com os contextos reais (Fernandes, 2005).

Atendendo a que nos movimentamos num sistema escolar tradicionalmente familiarizado com currículos prescritivos, Esteves (2005) reconhece que as exigências decorrentes da necessária e pretendida conjugação das orientações do currículo nacional com as especificidades dos contextos escolares são demasiado elevadas, requerendo um determinado nível de pensamento dialético por parte dos professores. A autora (p.141) acrescenta, ainda que

“a autonomia da gestão curricular local deve concretizar-se através de formas, em certa medida diversificadas, de atribuição dos tempos de aprendizagem às diferentes disciplinas e, sobretudo, através da produção de projetos curriculares de escola e de turma que sejam sensíveis ao contexto específico”.

Segundo a mesma, a flexibilidade curricular pressupõe, não só a adequação do currículo nacional aos contextos sociais de cada escola, mas também a criação de ofertas curriculares

diversificadas, aumentando significativamente as responsabilidades dos docentes, em particular, enquanto atores locais com desafios inovadores para alcançar.

No entender de Marques (1999: 72-73) esta autonomia curricular limitada resume-se à possibilidade de “os estabelecimentos de ensino, isoladamente ou em associações, adaptarem o currículo nacional às necessidades e interesses das populações a que servem, desde que se assegure o respeito pelos conteúdos e competências nucleares”, objetivo que só poderá ser alcançado se forem consideradas opções pedagógicas diferenciadas.

Esteves (2005: 143) refere que “é urgente que nos entendamos sobre o que pode ser a autonomia curricular das escolas, até onde pode/deve ir a flexibilidade na gestão do currículo”, já que, não obstante os discursos, o sistema curricular português não deixou de ser centralizado. Os professores continuam a vivenciar uma relação dialética entre centralismo e localismo no que à conceção e operacionalização do currículo diz respeito, sendo inquestionável a partilha de um currículo comum - uma educação geral - que ligue os jovens entre si, a um nível nacional (Beane, 2002), na medida em que o currículo oficial, entendido como núcleo duro promove aprendizagens nucleares indispensáveis à formação de todos os cidadãos, indiscriminadamente (Sousa (2004).

Desde a década de setenta, temos vindo a assistir a novos discursos curriculares que apelam à dinamização de uma política de transformação, de inovação, sendo a flexibilização curricular e a diferenciação pedagógica, algumas das principais apostas com o propósito de melhoria das práticas educativas.

Pacheco (1998) refere que, com o eclodir dos pós modernidade, a escola adota formas de ação descontínuas, reequacionando os seus objetivos, de forma a promover uma mudança alicerçada numa relação de proximidade maior entre a escola e a comunidade, passando a constituir-se como um verdadeiro espaço de referência social.

Mas o que é possível diferenciar? Segundo Heacox (2006) e Tomlinson (2008) o professor pode diferenciar conteúdos, processos e produtos. “O conteúdo é diferenciado através de um enfoque nos conceitos, nos processos e nas competências mais relevantes e essenciais, ou através de um aumento da complexidade da aprendizagem” (Heacox, 2006: 16). Efetivamente assiste-se a uma diferenciação do conteúdo quando o professor atribui aos alunos atividades apropriadas em função da pré-avaliação que faz às suas competências e conhecimentos, ou seja à sua preparação. Esta diferenciação do conteúdo ocorre ainda

quando são oferecidas aos alunos opções de exploração mais aprofundada de alguns tópicos e quando lhes são fornecidos recursos adequados aos seus níveis de conhecimento.

Na ótica deste autor (2006: 60) “a maneira mais eficaz de ajudar os alunos a satisfazerem as exigências colocadas pelos padrões de aprendizagem é através de um ensino diferenciado”, ou seja, um ensino rigoroso, relevante, flexível e complexo, mesmo que o currículo seja determinado por diretivas nacionais. Assim, a fasquia não deve ser, nem muito baixa nem muito alta, defendendo o estabelecimento de objetivos de aprendizagem sustentados nas capacidades dos alunos e centrados nas aprendizagens essenciais. As estratégias de ensino devem ser variadas e flexíveis, permitindo aos alunos fazerem escolhas quanto aos tópicos que querem aprofundar e às formas de aprender e de demonstrar o que aprenderam, sendo importante dar-lhes a possibilidade de trabalhar de formas diferenciadas: só, com um colega ou em grupo. Os conceitos não podem ser abordados de uma forma superficial, pois a verdadeira aprendizagem só ocorre quando o pensamento dos alunos é estimulado, quando estudam os conteúdos com profundidade e abrangência (Heacox, 2006; Tomlinson, 2008)

Os programas constituem, uma grande parte das vezes, constrangimentos para promover aprendizagens e reflexões multifacetadas e profundas nos nossos alunos. As escolas, também favorecem determinados estilos de aprendizagem circunscritos pela proficiência e a compreensão e por certas inteligências como a verbo-linguística e a lógico-matemática, negando aos alunos que apresentam estas inteligências, a possibilidade de pensarem e aprenderem de forma diferente e, por conseguinte, mais equilibrada. (Heacox, 2006). Por outro lado, como agir perante os alunos, cujas inteligências e estilos predominantes diferem dos indicados? De que forma as suas aprendizagens serão afetadas por estes fatores?

Silver, Strong e Perini (2010: 46) exemplificam este constrangimento da seguinte forma:

“Por exemplo, um aluno, cujo estilo de aprendizagem dominante é o interpessoal e a inteligência dominante é corporal/cinestésica terá, quase de certeza, dificuldade em manter o interesse por uma tarefa do manual que o obrigue a trabalhar sozinho e a responder às perguntas formuladas no fim do capítulo”.

O modelo curricular da escola de massas continua, na opinião de Formosinho (2007) a ser alicerçado no que ele denomina de “currículo pronto-a-vestir de tamanho único”, ou seja, mantém as características impostas pelo “iluminismo, centralismo, enciclopedismo, uniformismo e sequencialismo”, visto que é planeado por um grupo de “iluminados” e

ordenado pelos serviços centrais. Trata-se de um currículo fracionado que é desenvolvido independentemente das características dos alunos ou das condições de execução, cujos graus iniciais pretendem ser preparatórios dos níveis subsequentes.

É um currículo alheio aos interesses, vocações, características psicológicas e necessidades educativas dos alunos, cujas especificidades advêm dos desequilíbrios que evidenciam as diferenças na educação informal veiculada pela família.

“Consequentemente, o currículo uniforme é completamente independente da aprendizagem real. Quer o aluno tenha aprendido ou não, quer tenha aprendido superficial ou consistentemente, o ensino fornecido é exatamente o mesmo. Assim, o currículo uniforme é completamente indiferente à eficácia da sua aplicação” (Formosinho, 2009a: 45).

Fora dos muros da escola, os alunos aprendem de uma forma natural, pelo que esta não deveria restringir o processamento da informação a formas constantemente valorizadas pelo sistema educativo de modo a dotá-los de capacidades para construir conhecimento fundamental e duradouro. Nas palavras de Goodlad (2004) trata-se de maximizar as capacidades intelectuais indispensáveis ao exercício da cidadania e tão amplamente reclamadas pelos mercados de trabalho.

Leite (2001) afirma que este processo requer da parte dos docentes, um reconhecimento da necessidade e importância de desenvolver um trabalho que não seja limitado às prescrições emitidas a nível nacional e exige que coloquem em prática dinâmicas de interação que partam da realidade, numa lógica de negociação entre o nacional e o local e entre os diversos agentes educativos, tendo como principal preocupação a reorganização escolar e a reformulação das estratégias desenvolvidas até então norteadas por princípios de integração e de diferenciação curricular.

O conceito de currículo como projeto associa-se inquestionavelmente à noção de autonomia, nomeadamente, à autonomia curricular que permite aos professores tomarem decisões no âmbito da adaptação do currículo nacional às características do meio escolar e dos alunos, bem como no que se refere à abordagem de novas temáticas que sejam consideradas importantes para a sua formação (Morgado, 2003b).

Sendo assim, o currículo

“define-se como um projeto cujo processo de construção e desenvolvimento é interaccional, implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível da orientação oficial, ao nível do planeamento em contexto e do processo de ensino-aprendizagem” (Mendonça, 2002: 57).

Contudo, Morgado (2005) adverte que esta lógica descentralizadora de pouco servirá se não promover alterações ao nível das práticas pedagógicas diferenciadas, designadamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem.

Parte-se da princípio de que “gerir o currículo, significa, pois, adequar, ter como ponto de partida as situações reais e familiares dos alunos a quem se quer ensinar e de quem se deseja que construam aprendizagens” (Leite, 2005b: 21), cuja gestão curricular implica a rejeição de práticas que sejam insensíveis à diferença e à subsequente diferenciação de percursos de aprendizagem, na convicção de que o ensino e a aprendizagem

“não são funções separadas, mas sim interdependentes. Neste sentido, os professores são, em primeiro lugar, aprendentes (...) A aprendizagem é uma produção de conhecimento e não um mero processo de consumo. O ensino constitui um processo de liderança facilitador e não se relaciona única e exclusivamente com a obtenção de um determinado resultado ou performance” (Lieberman e Miller, 1990: 12).

2. O binómio ensino-aprendizagem: questões e desafios

Lopes e Silva (2010:xv) sublinham a ideia de que “o professor que não conhece os princípios que foram descobertos em relação à aprendizagem e ao ensino é como o médico que não compreende os princípios da Bioquímica. Ambos podem tomar decisões que poderão levar inevitavelmente ao fracasso”, não obstante Shulman (1987) tenha realçado o facto de que nenhum destes profissionais (o médico e o professor) se afirmam apenas pelos saberes que devem dominar, mas, sobretudo, pelo saber fazer e no caso do professor, por um saber-conteúdo apreendido pelo ato de ensinar.

Trata-se de ressaltar a importância dos professores no processo de ensino, mas também a forma como esses conteúdos são transformados em ensino, naquilo a que o autor denomina de *pedagogical content Knowledge*¹¹.

As pedagogias diferenciadas terão condições para serem desenvolvidas ou não, de acordo com os contextos de ensino construídos pelo professor e as oportunidades que estes contextos representam na promoção de aprendizagens significativas, motivo pelo qual, importa abordar a importância de uma ação docente baseada nas teorias construtivistas da aprendizagem, partindo do pressuposto que esta seja facilitadora de aprendizagens diferenciadas.

¹¹ Conhecimento pedagógico do conteúdo

Muitos têm sido os contributos de investigações sobre educação centradas em teorias predominantemente construtivistas, as quais têm comprovado a inexistência do aluno médio e a subsequente existência de ritmos de aprendizagem diferenciados, sendo que o conhecimento é o resultado de uma ação interativa com o mundo e com os outros e não de um processo de transmissão.

2.1 Teorias construtivistas sobre a aprendizagem: implicações no ensino e na ação docente

Uma teoria da educação “procura ter em conta o facto de um currículo refletir não apenas a natureza do próprio conhecimento, mas também a natureza do conhecedor e do processo de aquisição de conhecimentos” (Bruner, 1999: 96), já que “é o aluno que aprende e apenas ele. Todos os esforços da escola devem convergir para as suas aprendizagens” (Meirieu, 2005a: 49).

Nas suas investigações epistemológicas, Piaget (1986) explicava a aprendizagem da criança, comparando-a a um pequeno cientista que constrói a compreensão do mundo e acentua a sua atividade criadora em função da existência de um objeto, sobre o qual atua, o que denota a existência de um cariz dialético e interacionista. Como tal, ao contrário do que muitos críticos sustentam, Piaget não ignorou o desenvolvimento social, pois valorizou a capacidade que o sujeito tem em construir e descentrar o seu próprio conhecimento. A noção de conflito cognitivo, introduzido por este autor, decorrente do confronto com outros pontos de vista, foi alvo de estudos por outros autores neo-piagetianos que passaram a falar de conflito sócio-cognitivo, por influência de Vigotsky.

O autor (1986) considera que o desenvolvimento mental do sujeito resulta de um equilíbrio das interações entre este e o meio, mediante os processos de assimilação e acomodação. Por conseguinte, a origem do conhecimento resulta da relação dialética estabelecida entre o sujeito e o meio. Nesta perspetiva, a teoria de Piaget é dialética e interacionista, assumindo igualmente um carácter construtivista, na medida em que defende a elaboração progressiva das estruturas cognitivas.

Cole e Wertsch (1996, citados por Fino, 2000), a propósito da negação dum eventual antagonismo entre Piaget e Vygotsky, referem a existência de alguns escritos de Piaget, nos quais é possível descortinar citações que valorizam o individual e o social, não

existindo qualquer menção por parte deste autor a negar a influência determinante do mundo social na construção do conhecimento.

As teorias construtivistas do conhecimento baseiam-se nas construções particulares dos indivíduos, as quais, sendo externas, são partilhadas. Relegam para segundo plano, o papel da transmissão de conhecimentos, já que não acreditam na relação de causalidade existente entre ensino e aprendizagem.

Assim, se de acordo com a perspectiva construtivista, o conhecimento é construído ativamente pelos educandos, então a educação deverá proporcionar oportunidades de desenvolvimento das suas capacidades criativas, fomentando o processo de construção de conhecimento. Este modelo nega, então, a ideia do estudante como *tabula rasa* e o professor como autoridade que impõe o conhecimento e é por este motivo que a diferenciação pedagógica constitui uma metodologia de intervenção relevante, já que pressupõe um respeito pelas diferenças e designadamente, pelos conhecimentos prévios que os alunos já trazem consigo.

Embora Piaget (1969) e Vygotsky (1978) enfatizem a importância da interação entre a criança e o meio, Vygotsky vai mais longe, pois ultrapassa a análise psicossocial, evidenciando o contexto sociocultural. Segundo este autor, os processos mentais superiores decorrem da relação dialética estabelecida entre o ambiente e o indivíduo, tornando-os interdependentes. Por conseguinte, os processos psicológicos mais elevados têm origem na cultura e na atividade social. São processos mentais culturais ou sociais mediados por instrumentos e símbolos culturais.

Numa análise a Vygotsky, Moll (2002), refere que este encara a construção do conhecimento como um processo social dotado de complexidade, pois segundo a sua perspectiva, as funções mentais superiores do homem desenvolvem-se a partir da sua atividade social, sendo que os *instrumentos* e *sinais* constituem mediadores dos processos humanos, psicológicos e sociais, permitindo compreendê-los.

A linguagem é a ferramenta mais importante, na medida em que funciona como mediadora, produto do meio sociocultural, viabilizando a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Numa primeira etapa, assume uma forma de comunicação entre a criança e o exterior, para numa fase seguinte permitir a organização do seu pensamento (Vygotsky, 1998).

Este autor define estas ferramentas psicológicas como sendo sociais, distinguindo os *conceitos espontâneos* dos *conceitos não espontâneos*. Assim, enquanto os primeiros são adquiridos pelos alunos em contextos culturais do cotidiano, a partir das suas experiências pessoais, em função dos seus próprios empenhos e interesses, com enfoque no objeto e não no ato do pensamento, os segundos referem-se a *conceitos científicos* formados a partir da interação entre as ideias que as crianças já possuem acerca da realidade que as circunda e a influência dos adultos. Afirmar que

“não são aprendidos mecanicamente, evoluem com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da própria criança” adiantando que “os dois processos-o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos-se relacionam e se influenciam constantemente” (Vygotsky, 2007: 107).

Nesta ordem de ideias, Vygotsky (1978) defende que todas as funções cognitivas ocorrem duas vezes no desenvolvimento cultural da criança: numa primeira fase, a nível social (interpsicologicamente) e numa segunda fase, a nível individual (intrapicologicamente). Assim, o processo interpessoal transforma-se em processo intrapessoal ao longo de uma sucessão de acontecimentos, ou seja, a atividade externa sofre um processo de reconstrução interna.

Fino (2001: 276) conclui que “deste ponto de vista, parece não existir razão que justifique o estudo do desenvolvimento psicológico separado da compreensão das circunstâncias culturais dentro das quais os indivíduos nascem e crescem.”

É neste contexto que a escola enquanto local sociocultural poderá constituir um excelente contexto social mediador, sendo-lhe, então atribuído um novo papel. (Moll, 2002). Numa etapa inicial, o professor age como agente metacognitivo, desempenhando a função de regulação e de análise do conhecimento e desloca para o educando essa responsabilidade quando este interioriza o comportamento cognitivo.

Esta nova conceção Vygotskiana construtivista considera os aprendizes competentes na construção de conhecimento que se expande, não se restringindo à informação disponibilizada pelo professor. Baseado na compreensão, este conhecimento constrói-se através das interações horizontais e verticais, assim como pelas diversas fontes de informação disponibilizadas.

Para este autor é a interação do indivíduo com o contexto sociocultural que promove a aprendizagem, a partir da qual resultará o desenvolvimento (Vygotsky, 1998). A linguagem representa o momento mais importante do desenvolvimento cognitivo, já que

surge como um instrumento relevante na organização do pensamento e é por este motivo que os ambientes de diferenciação pedagógica serão tanto mais frutíferos, quanto mais promoverem aprendizagens cooperativas.

Dewey (2007: 33) relembra que “o uso da linguagem para transmitir e adquirir ideias é uma extensão e um refinamento do princípio de que as coisas ganham significado por serem utilizadas numa experiência partilhada ou ação conjunta.”

Vygotsky (1998) concluiu que o desenvolvimento psicológico não precede a aprendizagem, mas ocorre em simultâneo, numa interação contínua, pois na sua opinião, o desenvolvimento não se refere somente ao que está amadurecido, mas igualmente ao que se encontra em fase de amadurecimento, motivo pelo qual a curva do desenvolvimento não coincide com a curva da aprendizagem escolar. Reconhece que “a aprendizagem só é útil quando se antecipa ao desenvolvimento” e quando assim acontece “impulsiona e desperta toda uma série de funções que se encontram num estágio de maturação na zona imediatamente próxima do desenvolvimento” (Vygotsky, 2007: 271), garantindo “as condições ideais para o desenvolvimento das funções mentais superiores” (Ibid., p. 273).

O que convém realçar é o facto de este autor (ao contrário de outros que centram os seus estudos no desenvolvimento cognitivo efetivo dos alunos) pretender estudar mais, ou seja, procurar analisar as funções em desenvolvimento, por outras palavras, o nível de desenvolvimento potencial. Deste modo, introduziu o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) no sentido de distinguir o nível (zona) de desenvolvimento real duma criança (ZDR) do nível mais elevado de desenvolvimento potencial fomentado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou pela interação de pares mais capazes (ZDP). Assim sendo, a atividade desenvolvida na ZDP é de carácter histórico, pois vai sendo construída no tempo, ao longo do qual, os processos cognitivos constituem produtos sociais alcançados na interação com o meio.

A ideia da ZDP de Vygotsky (1978) indica a presença de uma “janela de aprendizagem” mais ou menos estreita, ao longo do desenvolvimento cognitivo do sujeito. Fino (2000: 116) acrescenta de forma pertinente que “num grupo de aprendizes não existe uma única janela de aprendizagem, mas tantas quantas os aprendizes, e todas tão individualizadas quanto eles.” O mesmo autor adianta que a implicação desta ideia pressupõe a garantia de um leque diversificado de atividades e de conteúdos de modo a que cada aprendiz possa

personalizar a sua aprendizagem numa forma diferenciada face a um conjunto de meios que lhes deverão ser proporcionados.

Mas, Vygotsky (1978) alerta para o facto de que as aprendizagens, dirigidas para níveis de desenvolvimento já alcançados, são ineficazes pois não permitem aceder a um novo estágio do seu desenvolvimento, visto que não possibilita qualquer avanço. Desta teoria resulta a constatação de que a escola, ao solicitar apenas tarefas que a criança seja capaz de fazer sozinha, não estará a contribuir para o desenvolvimento da ZDP, nem para o progresso cognitivo da mesma. Como enfatiza Linaza (1984: 19)

“a aprendizagem deve ampliar continuamente o horizonte da ZDP para que o avanço cognitivo não pare e a criança consiga elevar-se ao nível intelectual daqueles que a cercam, de modo a que possa ser tão ativa e transformadora da realidade como os membros da comunidade a que pertence.”

Moll (2002) considera quatro estádios da zona de desenvolvimento proximal: o estágio I em que a criança é assistida por indivíduos mais capazes até ser capaz de assumir o desempenho da tarefa; o estágio II, no qual o desempenho é autoassistido, sem requerer assistência externa, embora não esteja suficientemente desenvolvido; o estágio III que é desenvolvido, automatizado, já que a execução das tarefas está interiorizada, não existindo necessidade de assistência do adulto.

Segundo Vygotsky este estágio refere-se, por um lado, aos *frutos* do desenvolvimento e, por outro, a um estágio *fossilizado* porque se distancia da dinâmica de mudança social e cognitiva; o estágio IV designado por desautomatização do desempenho refere-se a momentos diferentes de aprendizagem em que é notória a fusão de uma regulação externa com uma autorregulação ou com processos automatizados.

A implicação da ZDP pressupõe uma mediação social e sugere uma readaptação dos modelos tradicionais de ensino, na medida em que o novo papel do professor consiste, essencialmente, em acompanhar de perto o aluno, proporcionando-lhe recursos, para que possa desenvolver níveis de aprendizagem e de conhecimentos superiores ao que conseguiria atingir sem ajuda, sendo fundamental que ajuste esta ação pedagógica às características de cada aluno, diferenciando-a.

De facto, a cooperação do professor como par de interação, poderá conduzir o aluno à resolução de tarefas e à aprendizagem, mais do que seria capaz se o fizesse sozinho. É precisamente a esta ideia que se referem González e Palacios (1990: 101) quando salientam “a capacidade para o desenvolvimento guiado que existe na criança em qualquer momento do seu desenvolvimento”, desde que, segundo Bruner (1985), a organização do

contexto pedagógico lhe permite atingir um patamar mais elevado, o que de fato sucederá se esta organização respeitar as diferenças.

Hatano (1993), após a concepção de uma versão empirista e implícita da concepção Vygotskiana da aquisição do conhecimento por via da instrução, concepção pouco credível à luz dos conhecimentos emergentes da investigação em educação, procura expandi-la por outra a que designa de “*extensão radical*” de carácter construtivista, já que assenta na ideia de que o conhecimento é construído pelos alunos em função de uma série de constrangimentos sócio culturais.

Hatano (1993) aponta cinco características inerentes à aquisição de conhecimento que validam a convergência entre o construtivismo e a teoria histórico-cultural. A primeira diz respeito ao facto do conhecimento ser adquirido, não apenas pela transmissão, mas também pela construção; a segunda baseia-se no facto de que as crianças não pensam como se fossem adultos em miniatura, razão pela qual a aquisição do conhecimento ocorre em função duma reestruturação do conhecimento anterior, em vez de se restringir a um acréscimo do mesmo; a terceira fundamenta-se no pressuposto de que a aquisição de conhecimento está condicionada por fatores internos e externos.

Os fatores internos referem-se ao conhecimento acumulado anteriormente e os fatores externos dizem respeito aos artefactos culturais partilhados, como é o caso da linguagem; a quarta, parte da premissa de que, embora o conhecimento seja específico, é possível transferi-lo para outro domínio mediante um processo de generalização e de abstração; a quinta característica assenta no facto do conhecimento ser um fenómeno “*situado*”, na medida em que reflete o modo como foi alcançado e como tem sido aplicado, ou seja depende da experiência pessoal, não se resumindo apenas a regras, leis ou modelos abstratos (Hatano, 1996).

De acordo com Fontes e Freixo (2004), os seguidores de Vygotsky abordam a construção social do conhecimento mediante a interação das dimensões alusivas ao pensamento; à linguagem e à cultura.

Segundo Papert (1980), os aprendizes aprendem mais pelo facto de encontrarem melhores oportunidades de construção do conhecimento do que pela instrução. Esta teoria de aprendizagem a que designou de construcionismo enfatiza a construção de algo significativo para os próprios sujeitos, motivo pelo qual pressupõe dois tipos de construção a salientar: a construção de artefactos a partir de materiais cognitivos oriundos do mundo

circundante e a construção interior do conhecimento intimamente dependente daqueles artefactos.

Numa linha marcadamente construcionista, Papert (1980) frisa a ideia de que o papel do professor baseia-se na organização do ambiente educativo de modo a preenchê-lo com os nutrientes cognitivos e as ferramentas necessárias à sua exploração, enfatizando a *negociação social do conhecimento*, no decurso do qual os aprendizes compõem e verificam as suas ações em diálogo com os outros mediante um processo de colaboração.

Segundo Shaw (1994), o construcionismo expande o conceito de construtivismo. Se é verdade que os construtivistas defendem a criação de estruturas intelectuais progressivamente complexas, pelas próprias crianças, ao longo do seu crescimento e desenvolvimento, não é menos verdade que o construcionismo valoriza as construções particulares do sujeito, as quais são externas e partilhadas.

O Construcionismo de Papert (1980) para além de ser uma teoria de aprendizagem, também constitui uma estratégia de educação. Sustenta a ideia de que o conhecimento construído por cada aprendiz é exclusivo e pessoal, partindo do pressuposto que a aprendizagem depende do contexto em que ocorre, exigindo uma *aprendizagem situada*, que é tanto mais significativa quanto mais resultar do desempenho de atividades autênticas (Lave, 1988, 1993), mas também diferenciadas e significativas por serem ajustadas à realidade de cada criança.

Partindo ainda da premissa de que ao processo educativo estão inerentes atividades de cariz social, é impensável imaginar a rede de relações que ocorrem na escola e, nomeadamente na sala de aula, sem analisar o fenómeno das interações, pois os ambientes construtivistas requerem um aluno “dialogante” capaz de interagir com os colegas e com o professor (Valadares e Moreira, 2009: 96).

2.2 Criação de ambientes construtivistas: o papel do professor como interlocutor

O ato educativo, abordado sob esta perspetiva insere-se no “paradigma da comunicação” que se caracteriza por promover múltiplas interações na sala de aula com o objetivo de potenciar aprendizagens (Cosme e Trindade, 2010: 58). Ensinar é mais do que instruir, pois

implica envolver o aprendiz num nível de interação mais elevado com todos os contextos de aprendizagem.

“A interação social não se define, portanto, apenas pela comunicação entre o professor e o aluno, mas também pelo ambiente em que a comunicação ocorre, de modo a que o aprendiz interage também com os problemas, os assuntos, as estratégias, a informação e os valores de um sistema que o inclui.” (Fino, 2000: 117).

Os alunos não podem mais ser encarados como um grupo homogêneo que pode ser ensinado e formado com os mesmos recursos, as mesmas experiências ou estratégias, sendo essencial promover metodologias de diferenciação pedagógica, pois como sublinha Leite (2003:48), “é preciso que os professores reconheçam as especificidades desses alunos, lhes deem voz e delas partam para a construção de um conhecimento científico e para o desenvolvimento de uma Formação Pessoal e Social” mediante ambientes educativos diferenciados.

De Corte (1992) destaca, igualmente, o carácter desfasado do contexto escolar em relação ao contexto social e físico, sendo, por isso, de opinião que as aprendizagens escolares não permitem as verdadeiras atividades cognitivas. Conclui que os processos de aprendizagem construtivista deverão ocorrer em contextos ricos em recursos e materiais.

Papert (2008) advoga a ideia de que o conhecimento só pode ser construído mediante uma *aprendizagem situada*, que decorre num contexto autêntico e que, por essa razão é significativa. Por este motivo, o referido autor reivindica a existência de professores construcionistas, que maximizem as possibilidades de aprendizagem e reduzam tanto quanto possível o ensino, facto que exige a criação dos tais “*nutrientes cognitivos*”. O objetivo consiste em desenvolver nos alunos autonomia, ao mesmo tempo que se exige do professor um papel periférico que vá muito além da transmissão.

“Dizendo de outra maneira, este professor inovador, se estivesse a correr para os Óscares, não de Hollywood, mas da educação, seria candidato ao prémio de melhor ator secundário, enquanto o aprendiz seria o candidato natural de melhor ator primário” (Fino, 2008:278).

De acordo com Lave (1988, 1993), se por um lado é importante perceber o impacto da aprendizagem escolar na vida de cada aluno, por outro, torna-se imprescindível que a escola respeite as experiências do quotidiano. “Ninguém duvida que os contextos de aprendizagem escolar precisam de ser reestruturados para poderem suportar uma atividade mais centrada no aprendiz, mais interativa, e estimulando mais a resolução de problemas de forma cooperativa”, diz-nos Fino (1999: 1), que vai mais longe ao acrescentar que a

inovação pedagógica não encontra eco na educação institucionalizada, por persistir em conservar práticas tradicionais.

Mas, como conseguir que cada aluno personalize as suas aprendizagens, face às condições existentes nas escolas: turmas numerosas e recursos escassos?

Segundo Forman e Cazden (1985), citados por Fino (2001), o ato de ensinar na perspectiva de Vygotsky aponta para uma relação entre o adulto e a criança. Tratando-se dum grupo de crianças, em que as janelas de aprendizagem se justapõem parcialmente, a sugestão será promover interações interpares, de modo a evitar dificuldades decorrentes desse mesmo contexto. Trata-se, segundo King (1997, citado pelo mesmo autor), de utilizar os próprios alunos como recursos de instrução, possibilitando uma aprendizagem mediada pelos pares.

Tishman, Perkins e Jay (2006) enfatizam o ensino do pensamento por parte dos professores, de modo a preparar os alunos para resolver problemas no futuro. Apela à instituição de uma cultura de pensamento na sala de aula. São de opinião que o pensamento é constituído por seis dimensões a ter em conta: a linguagem do pensamento; as predisposições do pensamento; a metacognição; o espírito estratégico; o conhecimento de ordem superior; a transferência.

A mobilização de competências metacognitivas ocorre quando as situações envolvem problemas, cuja resolução exige mais do que respostas aprendidas previamente. Segundo Woolfolk (2006), os professores terão, cada vez mais, de incluir nas suas práticas atividades que deem a possibilidade ao aluno para refletir sobre as formas que utiliza para aprender, ultrapassando a aquisição de conhecimentos. Nesta ordem de ideias, não é possível dissociar a autorregulação das aprendizagens e a metacognição, sendo aconselhável desenvolver nos alunos estas competências, cujos efeitos na aprendizagem são consideráveis.

“A aprendizagem eficaz é concebida como um processo de aprender a aprender, que possibilita que, perante uma situação problemática, os alunos, de forma autónoma, significativa e eficaz, estabeleçam um plano com vista à sua resolução, definam metas, monitorizem os progressos e os adaptem conforme as necessidades que vão surgindo” (Lopes e Silva, 2010: 81).

Para alcançar tal desiderato torna-se imprescindível implementar práticas pedagógicas diferenciadas propícias à transferência de conhecimentos (Perrenoud, 2000a; Meirieu, 1996; Astolfi, 1992). Mas, a par da pedagogia diferenciada, torna-se imperioso utilizar estratégias metacognitivas que comprometam os professores a refletir em conjunto com os alunos, acerca da forma como realizam as suas aprendizagens com o propósito de

desenvolverem a necessária eficácia mental e o subsequente sucesso educativo (Meirieu, 1989, 2009).

A gestão da aprendizagem, é então da responsabilidade do próprio aluno, a quem deve ser atribuída liberdade “para interatuar com o ambiente e os materiais de aprendizagem”, sendo fundamental que se assuma como aprendente ativo e pesquisador, processo que envolve esforço e um trabalho intencional “que persegue determinadas metas, concretizadas através de objetivos de percurso” (Valadares e Moreira, 2009: 95- 96).

Do aluno passivo que se restringia a acumular conhecimentos transmitidos pelo professor, pretende-se agora, um aluno produtor de conhecimento que, em cooperação com os outros, é capaz de resolver problemas em contexto, através do desenvolvimento de competências e da integração de saberes, na perspetiva sócio-construtivista, conforme documentam Barreira e Moreira (2004).

É nesta ordem de ideias que Weiss (1986: 270) sugere que “o contributo do ensino portanto deve ser minimizado”, já que “o seu papel é mais o de propor situações de aprendizagem do que o inculcar um saber”. Secundariza a ideia de conduzir a aprendizagem passo a passo através de sequências ordenadas e privilegia atividades de comunicação mediante o recurso a debates, correspondência escolar, entre outras situações geradoras de participação e interação.

Dar tempo para pensar é outro procedimento evidenciado por Tishman, Perkins e Jay (2006), pois salientam que nem todas as interações na aula são orais. Consideram que algo aparentemente tão insignificante, como o período de tempo que o professor espera para o aluno responder, constitui uma forma significativa de interação social. Referem o facto de estudos recentes confirmarem que as respostas dos alunos são melhores e mais profundas quando lhes é atribuído mais tempo para pensar, o que é deveras importante, já que a reflexão requer tempo.

Os professores tendem a fazer muitas perguntas sobre os conteúdos da aula e menos sobre os processos de pensamento, sendo fundamental questionar os alunos acerca da forma como pensam, como produzem ideias e os passos que dão para resolver problemas de modo a desenvolver o pensamento estratégico, solicitando-lhes estratégias, em vez de respostas imediatas. E porque é que este pensamento estratégico é tão importante?

Porque organiza a aprendizagem e fomenta a autonomia neste processo diferenciado de aprender, repercutindo-se na vida adulta aquando da resolução de problemas do

quotidiano. Falar sobre o pensamento é importante, pois permite aos alunos adequar o vocabulário que lhes permite organizar ideias e planificar a resolução de situações problemáticas.

Assim, é importante que os professores implementem práticas de aprendizagem guiada, através dum questionamento competente (Dillon, 1988; Pedrosa de Jesus, 1997) e com diferentes intenções, surgindo assim diferentes tipos de perguntas possíveis: de conhecimento; de compreensão; de aplicação; de síntese; de avaliação; de estímulo; de resposta; de valorização e de apreciação; de organização (Lopes e Silva, 2010).

Vieira e Vieira (2005) afirmam que alguns trabalhos acerca das perguntas feitas pelos professores nas aulas, comprovam que cerca de sessenta por cento das mesmas pretendem que os alunos recordem factos, concluindo que os professores usam recorrentemente perguntas do tipo convergente, solicitando baixos níveis cognitivos.

As questões feitas pelos educandos também merecem a atenção do professor, já que são reveladoras dos processos de pensamento, constituindo indicadores da organização das suas ideias, concepções, esquemas mentais ou conflitos cognitivos decorrentes da confluência entre os conhecimentos prévios e as novas aprendizagens (Dillon, 1986; Schein e Coelho, 2006).

Na verdade “os pontos de vista dos alunos são janelas para dentro do seu raciocínio”, e constituem uma ajuda valiosa aos professores para adequarem os desafios colocados, “tornando as experiências na escola contextuais e significativas” (Brooks e Brooks, 1997: 73), mas também diferenciadas.

Não obstante, Valadares e Moreira (2009: 91) reconhecem que “seria utópico pretender ouvir a todo o momento todos os alunos e prestar simultaneamente atenção àquilo que a cada momento cada aluno está a produzir, mas, felizmente, muitas das dificuldades bloqueadoras da aprendizagem dos alunos são comuns a muitos”, consubstanciando um repertório de conceitos errados, facto que facilita ao professor a planificação da sua intervenção, no sentido de ajudá-los a ultrapassar as suas fragilidades.

Ensinar a transferir, ou seja, adquirir conhecimentos num contexto e aplicá-los noutros, estabelecendo ligações entre diferentes áreas do conhecimento, é outra função que o professor não pode descurar. É fundamental que os alunos transportem conhecimentos, habilidades, estratégias e predisposições de um contexto para outro, pois não os ensinamos a ler para fazerem as tarefas escolares, mas para terem acesso a toda a informação ao longo

das suas vidas diárias. Tão pouco aprendem matemática apenas para fazer exercícios, mas sim para saberem fazer os cálculos necessários que serão precisos ao longo das suas vidas. No entanto, esta aprendizagem não é automática, motivo pelo qual é necessário ensiná-los, proporcionando exploração de analogias e generalizações em contextos deliberadamente diferenciados (Tishman, Perkins e Jay (2006).

Perrenoud (2000a) advoga a ideia de que a democratização do acesso ao saber não assume qualquer sentido se não for transferível, considerando que a falta de sentido das aprendizagens, para além de desmotivar os alunos, contribui para originar fracassos escolares. “Em ações complexas, a capacidade de integrar e reunir recursos diversos é decisiva”, pois não basta reunir os ingredientes necessários e seguir as indicações para que uma receita seja bem sucedida, a não ser que se trate de uma ação muito simples (Ibid., p. 59).

Haitie (2009) desenvolveu estudos que comprovam a importância da aprendizagem ativa, pois esta produz mais efeitos do que outros métodos não ativos. O autor adianta que, embora muitos professores considerem precisar de mais tempo para utilizar esta metodologia, a investigação mostra que os alunos aprendem melhor, não sendo necessário que o professor diga tudo o que sabe sobre o tópicos a desenvolver.

Esta opinião é reforçada por Petty (2006), segundo o qual, a experiência demonstra que os alunos aprendem melhor com os métodos de aprendizagem ativos e construtivistas que lhes possibilitam a construção do conhecimento, utilizando como ponto de partida os seus conhecimentos prévios. Por conseguinte, o autor incita a ensinar com base em alguns postulados, dos quais salientamos: a utilização de métodos de construção; a promoção de atividades que apelem, não apenas à reprodução, mas também ao raciocínio; o trabalho entre pares entre docentes; a implementação de práticas deliberadas, cuja sistematização e estruturação facilita a obtenção de melhores níveis de desempenho; a monitorização das práticas docentes para permitir a emergência de alternativas de melhoria; trabalho árduo, sem cair na tentação de fazer o mesmo, já que a aprendizagem requer que o professor saia da sua zona de conforto e faça algo novo, experimentando deliberadamente novas abordagens.

Estas novas abordagens abrangem estratégias de diferenciação pedagógica, cujos princípios se identificam com uma perspectiva construtivista do conhecimento, segundo a qual, o professor, para além de conhecer os pontos de vista dos alunos, deve desafiar os

seus argumentos e utilizar estratégias de ação pedagógica baseadas em conceitos amplos e abrangentes. Mas, o papel do professor na construção de um ambiente construtivista pressupõe também que este apresente problemas relevantes e avalie as aprendizagens nos contextos quotidianos de ensino (Valadares e Moreira 2009: 90).

Uma vez que os fatores motivacionais dependem em larga medida da adequação dos desafios à “prontidão cognitiva” (Ausubel, 2003: 13), a aprendizagem é promovida “quando as solicitações cognitivas sociais e emocionais do currículo são acessíveis aos estudantes”, fundamento que justifica a existência de uma correlação entre as solicitações do currículo e “as hipóteses que cada aluno traz para uma tarefa curricular” (Brooks e Brooks, 1997: 81).

Num contexto de pedagogia diferenciada os professores deixam de ser responsáveis pelo saber e assumem-se como “organizadores de oportunidades de ensino”, acreditando que é mais importante “ler os seus alunos” e promover situações educativas que conquistem a atenção dos educandos, auxiliando-os na compreensão dos conteúdos. Organizar uma sala de aula onde se desenvolvem atividades e descobertas constituem as prioridades, mais do que deter todas as respostas. (Tomlinson, 2008: 35).

Tomlinson (2008) atribui aos professores o papel de mentores ou treinadores e reconhece a necessidade de estes desenvolverem uma série de competências fundamentais para oferecer um ensino diferenciado, tais como: avaliar o nível de preparação dos alunos de formas diferenciadas; interpretar os sinais emitidos por estes acerca das suas preferências e interesses na aprendizagem; criar meios diversificados para recolher dados; criar situações educativas que possibilitem aos alunos investigarem e produzirem ideias; proporcionar múltiplas formas de os alunos revelarem e expandirem os seus conhecimentos.

Segundo Grave-Resendes e Soares (2002: 13) é “irónico assumir-se simultaneamente que são todos iguais, para que não se criem desigualdades, e, ao mesmo tempo, promover-se um ensino igual para todos que acentua e reforça as desigualdades de partida”. A diferenciação do ensino assume-se, então, como indispensável quando se pretende o sucesso educativo para todos, ideia corroborada por Petty (2004: 151) quando afirma: “Different teaching methods develop different skills in the learner (...) A variety of teaching methods makes the teachers job more stimulating and enjoyable. One-method teachers bore themselves as well as their students”.

A aplicação de metodologias diferenciadas de ação pedagógica transporta-nos para a questão das inteligências múltiplas e dos estilos de aprendizagem, ou seja, para as diferentes formas de aprender, às quais não é possível nos mantermos alheios, sob pena de dificultarmos os percursos de aprendizagem de muitos alunos.

Porque será importante analisar os tipos de inteligência a que os professores fazem apelo na sala de aula? Porque “cada inteligência representa uma porta para a compreensão da diversidade” (Silver, Strong e Perini, 2010: 21) e porque “veio chamar a atenção para o facto de que um ensino uniforme, isto é, igual para todos, não vai ao encontro das especificidades cognitivas de cada aluno” (Grave-Resendes e Soares, 2002: 17).

2.3 Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem: novas perspetivas para a ação pedagógica

Howard Gardner (1999) e Carl Jung (1991) deram um contributo valioso ao criarem, cada um, um modelo de aprendizagem. Gardner definiu a existência de inteligências múltiplas, enquanto Jung revelou a importância dos estilos de aprendizagem. Estes modelos assentam na ideia de que é indispensável atender a todas as formas de diversidade (intelectual, física e cultural) que encontramos nas escolas e constituem um poderoso fundamento da diferenciação pedagógica.

Silver, Strong e Perini (2010: 26) salientam que “ao contrário das inteligências múltiplas, um modelo principalmente preocupado com o conteúdo, ou o «quê» da aprendizagem, a teoria dos estilos centra-se no «como» do processo de aprendizagem”, pois na opinião dos mesmos, os estilos de aprendizagem permitem perceber com maior clareza os comportamentos de aprendizagem dos indivíduos, nomeadamente a forma como aprendem e as suas inclinações por determinados processos de raciocínio.

Nos últimos cem anos, era frequente o recurso aos testes de inteligência para determinar o nível de inteligência de uma pessoa, mas a verdade é que estes testes não permitem avaliar muitos outros aspetos, para além das limitações que apresentam, pois refletem as conceções pessoais de quem os criou. Além disso, as questões colocadas nem sempre proporcionam a revelação de todas as inteligências, até porque estes testes centram-se, sobretudo nas áreas matemáticas e linguísticas, descurando outras igualmente importantes, como a música, a arte, o desporto e as competências sociais.

A maioria das atividades requer o uso de diferentes tipos de inteligência, para além das que possam parecer óbvias, pois trabalham em conjunto em quase todas as atividades. “De certa forma, é como se as oito inteligências fossem diferentes notas de uma oitava numa escala musical”, diz-nos Amstrong (2008: 16), chamando a atenção para alguns aspetos positivos que é preciso ter em conta a propósito desta abordagem.

Refere que todos os tipos de inteligência assumem igual importância, não obstante as suas diferenças, havendo muitas formas de se manifestarem, pois quem escreve bem, não terá de ser forçosamente um bom orador, apesar de se tratar do mesmo tipo de inteligência, ou seja, da inteligência verbo-linguística. Acrescenta que é sempre possível desenvolver ainda mais as inteligências dominantes, assim como também melhorar as outras que se encontrem pouco desenvolvidas, pois como sublinha Heacox, 2006, num ensino diferenciado, os professores promovem atividades sustentadas nas preferências de aprendizagem e nos pontos fortes dos alunos, encorajando, em simultâneo, o desenvolvimento das áreas mais fracas.

A teoria de Gardner (1987, 1985, 1997) ao amplificar os parâmetros de condutas inteligentes, contribuiu de forma decisiva para alterar o conceito de inteligência. No desenvolvimento desta teoria, o autor (1987: 80) não partiu da análise de testes, nem tão pouco pretendeu prognosticar o sucesso ou insucesso escolar. Foi a sua perceção acerca da possível existência de *diferentes tipos de mentes* que o incitou a fazer um levantamento tão exaustivo quanto lhe foi possível dos *estados cognitivos finais* com o propósito de explicar a forma como as diferentes competências se desenvolvem.

Contraria a visão redutora da noção tradicional de inteligência defensora da teoria do QI, visto que propõe uma nova conceção pluralizada de inteligência, definindo-a como a capacidade de resolver problemas da vida real, bem como de gerar novos problemas, para além da capacidade de oferecer algo ou um serviço na cultura onde cada indivíduo se encontra inserido.

Pluralizou a noção de inteligência, subdividindo-a em sete categorias, ou seja em sete inteligências e, mais tarde, acrescentou a oitava: verbo-linguística; lógico-matemática; espacial; musical; corporal/cinestésica; interpessoal; intrapessoal; naturalista. O autor (2002) defende a ideia de que todos os indivíduos apresentam estas inteligências e as utilizam em diferentes contextos, sendo possível desenvolvê-las, não obstante a maior parte das pessoas revele uma competência superior numa ou duas destas.

Todas as tarefas complexas exigem o recurso a várias inteligências. Acrescenta ainda que, “embora uma disciplina específica possa dar prioridade a um tipo de inteligência em detrimento de outras, um bom pedagogo recorrerá invariavelmente a várias inteligências ao transmitir conceitos ou processos-chave” (Gardner, 2008: 44), motivo pelo qual é importante que o ensino seja rico e diversificado, mas também diferenciado.

Trata-se de facilitar a compreensão e de expandir ou flexibilizar o conhecimento através da multiplicidade de formas de aprender e da abordagem dos vários assuntos através de diferentes pontos de acesso, os quais poderão contemplar “histórias, exposições lógicas, debates, diálogos, humor, dramatizações, representações gráficas, apresentações vídeo ou cinematográficas, materializações da lição em questão nas ideias, comportamentos e atitudes de um mentor” (2008: 43).

Sternberg (1985), por seu turno, numa abordagem diferente, sugere a existência de três tipos de inteligência: a inteligência analítica (do tipo académica), a inteligência prática (contextual, real) e a inteligência criativa (relativa à resolução de problemas e à inovação).

Perkins, Jay e Tishman (1993) sustentam a ideia de que cada indivíduo possui predisposições que exercem influência na forma como estes processam e interpretam a informação. Admitem a existência de sensibilidades, cujo exercício permite o desenvolvimento de um determinado tipo de comportamento que passa a ser confortável. Poder-se-ia afirmar que, segundo a teoria das inteligências múltiplas, uma predisposição poderá traduzir-se numa sensibilidade para uma inteligência específica.

Torna-se importante proporcionar aos alunos opções de atividades e de avaliações, para além de permitir aprendizagens com base numa inteligência particular que esteja mais desenvolvida, de modo a facilitar-lhes a compreensão dos conteúdos quando seja necessário utilizar inteligências mais fracas (Silver, Strong e Perini, 2010; Heacox, 2006). “Ao permitir que os alunos processem informação de acordo com a inteligência que melhor usam, é-lhes proporcionada uma estrutura de apoio que os ajuda a dominar conteúdos essenciais” (Silver, Strong e Perini, 2010: 19).

Gardner (2008: 14) também apresenta cinco mentes que se manifestam através do exercício das várias inteligências, explicando-nos que “em vez de serem capacidades computacionais singulares, é mais correto encará-las como utilizações alargadas da mente que conseguimos desenvolver”, considerando-as extremamente relevantes no mundo atual e, sobretudo, no futuro, pois abrangem “a escala cognitiva como o empreendimento

humano”. Essas mentes apresentam as seguintes denominações: a mente disciplinada; a mente sintetizadora; a mente criadora; a mente respeitadora; a mente ética. Traduzem as capacidades cognitivas mais preciosas e desejadas nos anos vindouros e permitem adaptar-se às mudanças que caracterizam a época atual: a globalização, o aumento exponencial de informação e a crescente hegemonia da ciência e da tecnologia, para além do confronto entre civilizações (2008: s/p).

O domínio das principais correntes de pensamento (Ciências, matemática e história) e de um ofício, disciplina académica ou profissão ¹² obtém-se mediante o uso da *mente disciplinada*. Por outro lado a *mente sintetizadora* permite aglutinar todas as informações recolhidas e transmiti-las de forma integrada. A capacidade para descortinar e clarificar novos problemas e interrogações, abrindo novos caminhos ainda desconhecidos é desenvolvida pela *mente criadora*, enquanto a consciência e a compreensão das diferenças entre os homens é conquistada pela *mente respeitadora*, pois num mundo conhecido pela globalização, não há espaço para a intolerância e para o desrespeito. Por fim, num âmbito de maior abstração, a *mente ética* atua no sentido de garantir o cumprimento das responsabilidades enquanto cidadãos capazes de contribuir para a satisfação das necessidades dos outros, para além dos interesses pessoais (2008: 12-13).

O autor conceptualiza os cinco tipos de mentes de uma forma epigenética, já que a variedade de mentes está disponível desde cedo, embora, ainda, numa forma incipiente, sendo que cada uma tende a desenvolver-se em períodos particulares do desenvolvimento. Gardner (p.177) considera que é de extrema importância criar uma atmosfera respeitadora, logo no início, pois o civismo é um requisito fundamental para adquirir outros objetivos educativos. É de opinião que no final do 1º ciclo, é tempo do aluno adquirir as “principais formas de pensar académicas - no mínimo científica, matemática, histórica e artística”. Gardner (1999) defende um ensino que assente na integração das várias inteligências, considerando que o currículo deve ser formado a partir de tópicos ou de factos que denomina de “icebergs”. Relacionando as inteligências com a aprendizagem, Antunes (2005: 87) diz-nos que “quando o professor acredita nas múltiplas inteligências e na sua habilidade em motivá-las, ele se descobre um extraordinário estimulador de habilidades nos seus alunos”.

¹² O autor utiliza o termo “profissões” para se referir às áreas de Medicina, Arquitetura, Educação, Direito, Engenharia, Jornalismo e Contabilidade, não incluindo Gestão/Negócios.

Por outro lado, é, igualmente, importante conhecer os estilos de aprendizagem devido às aplicações no contexto educativo, pois quando os alunos conhecem o seu próprio estilo de aprendizagem otimizam as suas capacidades. Alonso, Galego e Honey (2002) referem que o professor também deve ter este conhecimento, já que há uma certa tendência para ensinar da forma como gostaria que o ensinassem, de acordo com o seu próprio estilo de aprendizagem, pois são inúmeros os estudos que comprovam a melhoria das aprendizagens, quando se verifica o uso de métodos corretos, entendendo-se que estes são os “que mais estão de acordo com o estilo de aprendizagem dos aprendentes” (Goulão, 1998: 309). Resta saber do que estamos a falar quando abordamos esta questão dos estilos de aprendizagem.

Goulão (1998: 309), sintetiza, a partir da investigação por ela desenvolvida, afirmando que “os estilos de aprendizagem são o resultado de características cognitivas, afetivas, fisiológicas e culturais, que indicam de uma forma relativamente estável, como um aprendente percebe, interage e responde ao ambiente de aprendizagem”.

Referem-se a preferências individualizadas que implicam aprender de uma forma específica através de determinadas atividades (Jonassen e Grabowski, 1993). Lopes e Silva (2010) consideram que os estilos de aprendizagem dependem de três fatores que se interligam: o processamento da informação; as preferências de ensino; as estratégias de aprendizagem. Por outras palavras, refere-se à forma como os aprendentes percebem, acumulam informação e a disposição que manifestam para aprender mediante diferentes estratégias, abrangendo as adaptações em cada contexto de trabalho.

Estes autores referem a existência de duas perspetivas acerca dos estilos de aprendizagem, revelando que enquanto alguns autores acreditam que os estilos de aprendizagem são inalteráveis por se basearem em traços genéticos fixos, outros consideram a interferência de fatores relacionados com os contextos e as experiências, razão pela qual defendem a versatilidade dos estilos.

Para os que defendem a existência de estilos de aprendizagem flexíveis, é importante que os alunos aprendam a escolher os métodos mais adequados em função da natureza da tarefa que terão de realizar, pois é fundamental que aprendam a conhecer os seus processos de aprendizagem, refletindo sobre a forma como aprendem melhor. Seja como for, também pode ser vantajoso apresentar a informação em vários formatos, não obstante a preferência que tendem a demonstrar por um ou mais dos estilos sensoriais: visual, auditivo,

cinestésico ou tátil. Efetivamente, há aprendentes que funcionam melhor a partir de imagens ou textos escritos (estilo visual), outros preferem a fala ou a música (estilo auditivo), para além dos que aprendem melhor quando têm oportunidades para realizar movimentos, ações ou manipulações (estilo cinestésico tátil).

“Os estilos de aprendizagem são preferências individuais que determinam onde, quando e como cada aluno obtém e processa a informação” (Heacox. 2006: 13). Os professores podem marcar a diferença no processo de aprendizagem dos seus alunos se utilizarem a abordagem mais adequada de acordo com as formas preferidas de aprendizagem manifestadas pelos seus educandos (Grave-Resendes e Soares, 2002) e este atendimento diferenciado que urge implementar.

Com efeito, os alunos não aprendem da mesma forma, pois os estilos diferenciam-se. Se alguns aprendem melhor sossegados e em silêncio, outros necessitam de se deslocar ou de outros estímulos visuais, auditivos ou tácteis, pelo que se torna útil providenciar diferentes alternativas (Tomlinson, 2008).

De acordo com Alonso, Galego e Honey (2002), são quatro os estilos que poderão influenciar a forma como os alunos percebem, interagem e respondem aos ambientes de aprendizagem: ativo (animador, improvisador, espontâneo, arriscado), reflexivo (ponderado, analítico, consciente, exaustivo, recetivo), teórico (lógico, metódico, crítico, objetivo, estruturado) e pragmático (prático, experimentador, direto, realista, eficaz).

Segundo Kolb (1984), as experiências de aprendizagem decorrem ao longo de um ciclo, durante o qual se evidenciam duas dimensões distintas: a percepção da informação e o seu processamento. Assim, se alguns indivíduos percecionam a informação com recurso a experiências concretas (tocando, vendo ou ouvindo), outros a percecionam com mais facilidade através de conceptualizações mentais ou visuais.

Esta contraposição, na opinião do autor, também se verifica a nível do processamento dessa informação, pelo que encontraremos pessoas que precisam recorrer à experimentação ativa (ação) e outras que o farão pela observação reflexiva (pensamento).

Da combinação destas dimensões resultam os quatro tipos de aprendizagem: divergente (experiências concretas e observação reflexiva), assimilador (conceptualização abstrata e observação reflexiva), convergente (conceptualização abstrata e experimentação ativa) e acomodador (experiências concretas e experimentação ativa), os quais constam do Learning Styles Inventory (Kolb, 1985).

O psicólogo suíço Carl Jung (1991) fundamenta as diferenças entre os homens em função de duas funções cognitivas: a percepção (decorrente da forma como cada sujeito absorve a informação) e o juízo (correspondente ao processamento da informação absorvida. A percepção poderá ocorrer de forma concreta por via sensorial ou de forma abstrata através da intuição. Se através dos sentidos é possível conhecer factos e pormenores do meio que nos envolve, é por via da intuição que se torna viável conferir significados à realidade e descobrir padrões e generalizações.

Embora todos os indivíduos confiem nas referidas funções, os que assentam as suas percepções nos sentidos apresentam uma visão realista do mundo que os rodeia e agem em função de objetivos claramente definidos, enquanto os intuitivos apreciam a flexibilidade, confiando nas suas inspirações ao invés de seguir procedimentos (Silver, Strong e Perini, 2010: 24).

Por outro lado, o ajuizamento ou o processamento da informação poderá suceder através da lógica do raciocínio ou mediante a subjetividade que caracteriza o sentimento. Com base neste paradigma, Jung (1991) apresenta quatro dimensões da personalidade, os quais correspondem aos meios utilizados pela inteligência para orientar as suas experiências: a sensação, o pensamento, o sentimento e a intuição. Também sustenta a ideia de que o indivíduo poderá ser ativo ou reflexivo de acordo com a interação que estabelece, seja pelo processo de introversão, seja pela extroversão.

Silver e Hanson (1998) analisam os modelos de aprendizagem decorrentes da interseção entre as quatro funções básicas que se interligam, sendo possível a obtenção de quatro combinações, conforme cada quadrante se reporte a uma preferência no campo da percepção (sensação ou intuição) ou a uma preferência no domínio do juízo (pensamento ou sentimento). Estas combinações refletem diferentes formas de pensar e de abordar a informação e traduzem-se em quatro estilos a considerar: *proficiência* (sensação-pensamento); *compreensão* (intuição-pensamento); *autoexpressão* (intuição-sentimento); *interpessoal* (sensação -sentimento).

Relativamente ao primeiro estilo: *sensing-thinking*, os indivíduos que aprendem desta forma demonstram preferência pelos aspetos pragmáticos, sendo realistas e práticos. Atribuem primazia a uma aprendizagem técnica de carácter essencialmente prático assente, primordialmente, mais em coisas do que em pessoas. Manifestam apetência pelo trabalho e por instruções específicas e claras de modo a perceberem o que se espera deles.

Habitualmente “são muito motivados pela competição, por jogos de aprendizagem, por classificações e por estrelas douradas” (Silver, Strong e Perini, 2010: 27).

Quanto aos alunos que revelam o segundo estilo: *intuitiv-thinking*, interessam-se por desafios e novas aprendizagens, sendo recetivos à aquisição de conhecimento e a problemas difíceis. Privilegiam uma abordagem organizada, lógica, objetiva e fundamentada. Não lidam bem com os erros e recorrem à compreensão, procurando aprofundar as ideias até à exaustão.

Os educandos que aprendem por via da autoexpressão: *intuitiv-feeling*, gostam de sonhar e de explorar novas ideias, usando a imaginação de forma impulsiva e e pouco convencional. Não lhes agrada a rotina e as orientações rígidas, são sensíveis à beleza e ao irracional e tendem a confiar na sua argúcia, mesmo que tal implique percorrer caminhos complexos e desconhecidos. Trabalham com mais afinco quando estão envolvidos em projetos do seu interesse e expressam-se de forma livre, original e criativa.

Os indivíduos que aprendem por via do estilo interpessoal: *sensing-feeling* importam-se com os sentimentos das pessoas e preferem trabalhar sobre aspetos que envolvam a vida das mesmas, em detrimento da exploração de teorias ou factos impessoais. O seu trabalho é mais profícuo se houver envolvimento emocional na tarefa e alguma ligação com as suas experiências pessoais, para além de serem influenciados pelas preferências dos outros. Gostam de trabalhar em cooperação e num ambiente de confiança e de descontração onde os elogios e os incentivos assumem especial relevo.

No entender de Silver, Strong e Perini (2010), existem diversas possibilidades a considerar na integração dos diferentes estilos de aprendizagem no processo de ensino com o propósito de alcançar um equilíbrio e apontam cinco formas de o fazer: ajudar os alunos a desenvolverem estilos específicos, de acordo com as necessidades reveladas; diferenciar o ensino, contemplando todos os estilos de aprendizagens e incrementando a possibilidade de estimular todas as áreas; desenvolver um currículo integrado que inclua os diferentes estilos; colocar à escolha do aluno atividades e práticas de avaliação diferenciadas; apoiá-los na utilização de um estilo em particular.

É certo que a maior parte das pessoas tende a reforçar um ou dois estilos. “Neste campo, os estilos são comparáveis aos músculos: quanto mais são usados e alongados, mais desenvolvidos e poderosos se tornam”, sucedendo o oposto àqueles que são pouco utilizados (Silver, Strong e Perini, 2010: 30). “Quando os alunos trabalham com base nos

seus estilos mais fortes, a confiança em si mesmo desenvolve-se à medida que fazem a aquisição de conteúdos essenciais que, de outra forma, poderiam escapar-lhes” (Ibid., p. 35).

Estes autores recordam alguns estudos realizados por outros autores, como Hanson e Dewing (1990), Dunn, Griggs e Beasley (1995) e Carbo (1992), os quais comprovam os efeitos positivos na aprendizagem quando os professores têm em conta os estilos de aprendizagem dos seus educandos.¹³ Sobressai a ideia de é fundamental a criação de oportunidades de trabalho que favoreçam o desenvolvimento de todos os estilos de aprendizagem, promovendo um equilíbrio e a promoção de aprendizagens diversificadas. Meirieu (2009) considera que qualquer método, seja ele qual for, magistral, ativo ou de grupo, poderá beneficiar os que a ele melhor se adaptam, desfavorecendo outros, pelo que na sua opinião é fundamental adotar métodos diversificados, já que o aprendiz, no exercício da sua autonomia, terá a possibilidade de escolher o itinerário que mais se ajusta à sua personalidade, o que lhe permitirá fazer um percurso diferenciado, em consonância com as suas opções.

Armstrong (2001) sugere o recurso a estações ou centros de aprendizagem, os quais constam de atividades inerentes a cada uma das inteligências. Podem ser representadas por pessoas famosas que se destacaram em cada uma das inteligências e poderão permanecer ao longo do ano ou sofrer alterações, permitindo que, por exemplo, no centro corporal/cinestésico os alunos possam utilizar os materiais para construir pirâmides quando estudarem o antigo Egito e usá-los mais tarde para se apropriarem de conceitos matemáticos. Quando já tiverem aprendido mais sobre as oito inteligências, assim como sobre oito pessoas notáveis, é de todo o interesse discutir com os alunos a relevância das mesmas.

Estimular as inteligências não deve significar, no entender de Antunes (2005), uma avaliação com o objetivo de promover apenas os valores máximos expressos em resultados quantitativos. Sugere, antes, um sistema avaliativo que tenha como ponto de referência o

¹³ HANSON, J.R. & DEWING, T. (1990). Research on the profiles of at-risk learners: Research monograph series. Moorestown, NJ: Institute for studies in Analytic psychology.
DUNN, R.; GRIGGS, S. A.; & BEASLEY, M. (1995 July). “A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn modelo of learning style preferences”. The Journal of Educational Research, 88 (6), 353 – 362.
CARBO, M. (1992, January-February). “Giving unequal learners an equal chance: A reply to a biased critique of learning styles”. Remedial Special Education, 13 (1), 19-29.

desempenho do aluno analisado em função dos seus progressos, em vez de se centrar unicamente nos resultados.

Segundo Heacox (2006: 30), “os pontos fortes e as preferências dos alunos afetam não só a facilidade com que aprendem, mas também a forma de fazerem a melhor representação daquilo que sabem e compreendem” Também é de opinião que o conhecimento das inteligências múltiplas pode ser de ajuda valiosa para os alunos quando lhes for solicitado fazer opções quanto ao modo de aprender. “Por exemplo, se alguém é hábil no pensamento visual/espacial, desenhar esboços ou imagens pode ajudá-lo a aprender e a memorizar.” Por outro lado, trabalhar numa área fraca poderá ser doloroso para o aluno, mas ainda assim será possível obter um bom desempenho, pois “a teoria das inteligências múltiplas não deve ser usada como uma desculpa para não tentar alcançar o melhor que pode dar de si” (Heacox, 2006: 44).

Lopes e Silva (2010: 304) explicam-nos porque é que o conhecimento das teorias e estilos de aprendizagem pode ajudar os professores e os alunos.

“Para os professores, no sentido de os capacitar a adequar as estratégias de aprendizagem, de forma a garantir uma aprendizagem mais eficaz aos seus alunos, dado que alguns aspetos relacionados com os estilos e estratégias de aprendizagem podem ser ensinados independentemente da inclinação natural dos alunos por um determinado estilo de aprendizagem; aos alunos pode ajudá-los a desenvolver a metacognição e a capacidade de aprender a aprender”

Esta aprendizagem será tanto mais eficaz quanto mais se revelar significativa. Mas, o que significa esta aprendizagem significativa e qual a sua importância no contexto escolar?

2.4 Aprendizagem significativa: Princípios e fundamentos epistemológicos

A aprendizagem significativa integra-se numa visão epistemológica referente ao construtivismo humano, cujas ideias basilares provêm tanto do construtivismo cognitivo, quanto do construtivismo cultural. Segundo o construtivismo humano, o conhecimento não corresponde a um circunstância absoluta e inalterável, já que se refere a um processo em construção pelo sujeito cognitivo. Segunda esta ideia, a aprendizagem só se revela uma experiência significativa quando provoca alterações na experiência de quem aprende, motivo pelo qual “o ensino terá de corresponder ao facto de que os alunos aprendem de modo pessoal e idiossincrásico e, por isso, ser flexível e não exatamente igual para todos”

(Valadares e Moreira, 2009: 46), princípio fundamental em qualquer ambiente educativo que pretenda ser diferenciado.

Assim, a experiência do aluno torna-se determinante no seu processo educativo (Gowin e Alvarez, 2005) e envolve pensamentos, sentimentos e ações, razão pela qual o processo emocional influencia tanto o processo de aprendizagem, para além da aquisição de novos significados conceptuais (Novak, 2000). Por conseguinte, o ato educativo pode ser encarado como uma troca de significados e sentimentos entre o aprendente e o educador (Valadares e Moreira, 2009). Importa, por isso, conhecer a estrutura cognitiva dos alunos, por ser determinante na construção do conhecimento e se relacionar com o processamento das emoções (Damásio, 2011).

Outro princípio que associa o construtivismo humano à aprendizagem significativa diz respeito a partilha de significados através da partilha e negociação de ideias, processo durante o qual são enfatizados os fatores sociais (Valadares e Moreira, 2009).

O conhecimento integra três tipos de conhecimento: o declarativo, o procedimental e o atitudinal, pois, para além dos conceitos que importa dominar, torna-se importante resolver problemas, adotando procedimentos com motivação e esforço. “Uma aprendizagem global, harmoniosa, transdisciplinar, em que o conhecimento é encarado nas suas três facetas” deve ser o propósito essencial do ensino (Valadares e Moreira, 2009: 27).

Segundo a teoria atual sobre a aprendizagem significativa “aquilo que já se sabe e como se sabe é importante para o que se vai aprender”, ou seja os conhecimentos que os aprendentes assimilam depende dos seus conhecimentos prévios, assim como de fatores motivacionais intrínsecos (Valadares e Moreira, 2009: 29). Contudo, embora a aprendizagem seja um processo pessoal, não deixa de ser determinado por fatores sociais, no âmbito dos quais o professor desempenha um papel de “facilitador, mediador e orientador” (Ibid., p. 33).

Mas, a aprendizagem significativa não constitui um processo fácil. ou rápido, pois exige tempo e esforço e nem sempre o aluno é capaz de decodificar os signos linguísticos que lhe permitem realizar as necessárias representações mentais.

Valadares e Moreira (2009: 5) garantem que o conhecimento prévio é a variável mais importante, com implicações profundas na didática, já que é entendida como promotora de novas aprendizagens. É com base neste pressuposto que consideram fundamental que o professor conheça o que o aluno já sabe, embora constatem que “a escola, o currículo e o

ensino não estão organizados para tentar promover a aprendizagem significativa dos conteúdos curriculares, a partir daquilo que o aluno já sabe”.

Na opinião de Roldão (2009: 15), a aprendizagem curricular que ocorre em contexto escolar é sustentada pelo ensino, facto que requer uma ação intencional e orientada para determinados fins. Contudo, “é no modo como se ensina que hão de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro”. A aprendizagem é objeto de uma construção pelo aluno e do esforço por ele desenvolvido. “O professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea”, mas tem a responsabilidade de estabelecer a ponte entre o aluno e o saber através de uma ação intencional e tutorial no sentido de consubstanciar o empenho do aluno na apropriação de saber (Ibid., p. 23), tendo mais possibilidades de sucesso se adotar estratégias de diferenciação pedagógica que visam usar um ensino adequado e conducente à aquisição de aprendizagens.

Ao expor a teoria cognitiva da aprendizagem significativa em oposição à aprendizagem verbal por memorização, Ausubel (2003) evidencia a aquisição e retenção de conhecimentos como ações fundamentais para o desempenho de competências, para as quais concorrem determinadas estruturas cognitivas do sujeito no decorrer do processo de aprendizagem. Por conseguinte, no entender do autor, a transferência de conceitos, ou seja, a aplicação da aprendizagem em situações novas é o maior indício de que a aprendizagem foi significativa. Critica a organização do currículo segmentado, visto que “os aprendentes de todas as idades ficam mais envolvidos por conceitos introduzidos pelo professor e construídos por eles do todo para a parte do que da parte para o todo” (Brooks e Brooks, 1997: 61).

Com efeito, a teoria da aprendizagem significativa, sugere, numa fase inicial da aprendizagem, a utilização de conceitos abrangentes, a partir dos quais é estabelecida uma ligação com os conteúdos do quotidiano, através dum processo de diferenciação progressiva das estruturas cognitivas do aluno, o que lhe permitirá reconhecer a articulação entre conceitos, assim como as especificidades inerentes a cada um (Valadares e Moreira, 2009).

Este pressuposto assenta em questões que se relacionam com a motivação e a psicologia da aprendizagem no âmbito duma perspetiva construtivista, segundo a qual um currículo organizado em torno de problemas que abrangem ideias gerais, amplas e abrangentes

desperta mais o interesse dos alunos, provocando aprendizagens mais significativas, do que perante problemas distintos que não se interligam e muito menos se inserem numa visão de conjunto (Ibid.).

Ausubel (2003: 37) enfatiza a retenção como o principal processo, através do qual ocorre a aprendizagem significativa, diferenciando-se das abordagens inerentes à memorização, à descoberta ou à investigação, com base no pressuposto de que o conhecimento não se resume meramente à resolução de problemas, pois sendo um estado substantivo, contém um fim em si mesmo:

“Não é realista esperar-se que todas as disciplinas escolares possam ter, mesmo de um modo remoto, um valor utilitário ou implicações práticas. O valor de uma grande parte da aprendizagem escolar apenas se pode defender na medida em que melhora a compreensão que um indivíduo tem de ideias importantes da sua cultura”.

Ensinar, nas palavras de Roldão (2009: 14), subsiste numa “ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária”, mais do que apresentar exercícios, produzir fichas, fazer testes ou corrigir trabalhos, ultrapassando assim, “a dimensão operativa da ação de ensinar”. Pressupõe movimentar um conjunto de dispositivos com vista à obtenção de aprendizagens da parte do aluno, não sendo possível, no entanto, garantir tais aprendizagens, visto que depende do sujeito aprendente. (Ibid., p.15).

A ação de ensinar foi durante muito tempo associado a um ato transmissivo do saber, representação que foi sofrendo alterações em função das transformações ocorridas na relação do professor com o currículo. Este sentido de ensinar entra em confronto com outro conceito que consiste em fazer com que alguém aprenda conduzindo-o (Ibid.).

Por outro lado, fazer aprender subentende uma aprendizagem realizada pelo outro, a qual só poderá ser significativa quando é apropriada de forma ativa. Roldão (2009) justifica assim a necessidade da ação docente neste processo de aprendizagem, visto que esta não sendo automática, nem passiva, exige a intervenção de um profissional de ensino.

Outras questões pertinentes prendem-se com a motivação dos alunos para a aprendizagem, a sua predisposição psicológica e a utilidade do conhecimento para aprender. “A noção de relevância emergente é importante” e fundamenta-se no pressuposto de que a intervenção do professor determina a motivação e o empenho dos alunos na resolução dos desafios que lhes são colocados, pelo que é essencial que estes sejam relevantes e se relacionem com o mundo exterior à escola (Moreira e Valadares, 2009: 92).

Quando o professor pretende melhorar deliberadamente os resultados da aprendizagem dos seus alunos deverá, no entender de alguns autores (Bransford, Brown e Cocking, 2000 e Haittie, 2009), considerar três princípios fundamentais.

Em primeiro lugar, deverá ter em conta, como ponto de partida do seu ensino, as concepções iniciais dos alunos sobre os mais variados temas para facilitar-lhes a compreensão de novos conceitos e informações que precisarão de aprender.

Em segundo lugar, é importante que organize o ensino de tal forma a permitir aos alunos a aquisição de um conhecimento aprofundado dos conteúdos e uma compreensão das ideias contextualizadas num quadro conceptual organizado e propício à rememoração e aplicação do mesmo.

O terceiro princípio diz respeito à abordagem metacognitiva do ensino, a qual pode ser de uma grande ajuda na aprendizagem autorregulada através da definição de objetivos e do controlo do progresso dos alunos, verificando em que medida os conseguem alcançar.

Tomlinson (2008) corrobora algumas destas ideias, designadamente o facto de os alunos aprenderem melhor quando compreendem o que os professores querem ensinar, situação que depende dos seus conhecimentos anteriores, das suas crenças e motivações, formas de aprender e atitudes face à escola, sendo fundamental que o docente tenha estes fatores em consideração na sua ação docente, o que equivale a dizer que tem de diferenciar.

Não obstante a relevância destes princípios, outros são evidenciados por Vosniadou (2001), a qual destaca a necessidade de implementar uma aprendizagem ativa, que deve ser também uma atividade social, motivo pelo qual defende a planificação, o controlo da própria aprendizagem, estabelecendo objetivos e corrigindo os erros. Corrobora a ideia já defendida por Bransford, Brown, Cocking (2000) e Haittie (2009) de que os novos conhecimentos são construídos a partir das crenças e conhecimentos que o aluno já tem. Contudo, segundo Vosniadou (2001) este conhecimento anterior nem sempre facilita as novas aprendizagens, pelo que aos alunos deve ser solicitada a construção de alternativas, de forma possibilitar a conciliação entre os conhecimentos prévios (alvo de reestruturação quando necessário) e os novos a aprender. A aprendizagem pressupõe a utilização de estratégias eficazes e flexíveis propícias à compreensão, ao raciocínio, à memorização e à resolução de problemas e requer tempo para assegurar a prática e o subsequente domínio de novos conhecimentos.

Como fazem notar Lopes e Silva (2010: xx), ensinar de acordo com estes princípios exige dos professores um elevado nível de flexibilidade que lhes permita adaptar recursos e estratégias e efetuar alterações na sala de aula para colocar em prática estratégias consideradas eficientes e diferenciadas resultantes das investigações levadas a cabo. “Ou seja, exige-lhes inovar quando as rotinas usualmente utilizadas não são suficientes para atingir os níveis de aprendizagem que asseguram o sucesso”.

Impõe-se que os professores se desprendam dos manuais e comecem a partir dos resultados pretendidos, ou seja, tomem como ponto de partida os objetivos de aprendizagem, os quais constituem critérios de sucesso. Pretende-se ajudar os alunos a desenvolver esquemas cognitivos explícitos que permitam a autorregulação da sua aprendizagem, para além do feedback que o professor deve dar aos alunos acerca da sua aprendizagem, valorizando de igual modo o feedback destes relativamente às suas formas de aprender. Tendo por base estes propósitos, os professores devem conferir, classificar e avaliar os progressos dos alunos, conseguindo identificar as tarefas que resultaram em função do que estes compreenderam bem ou mal (Van Gog, Ericsson, Rikers e Paas, 2005; Wiggins e Mc Tighe, 2005), diferenciando e ajustando.

Se por um lado, o feedback que o professor recebe dos alunos fornece evidências sobre a eficácia do ensino, o feedback do professor para os alunos tem o propósito de torná-los gradativamente mais autónomos na sua aprendizagem. Para tal, o professor deve despende mais tempo para compreender o que se está a passar através das perspetivas dos seus alunos, as quais são, muitas vezes, desconhecidas do professor. Este tende a confiar em indícios que sugerem interesse da parte dos alunos, deduzindo que estes estão a aprender só pelo facto de estarem envolvidos em atividades adequadas, para além de dependerem “das respostas de um pequeno número de alunos-chave como indicadores e ignoram o que a maioria da turma sabe e compreende”, pois “ensinar não depende unicamente do conhecimento do que se ensina, mas também do conhecimento daqueles a quem se ensina” (Nuthal, 2005: 919-920), sendo essencial considerar as desigualdades culturais e de desenvolvimento à margem do processo de escolarização (Perrenoud, 2000a).

Jensen (2002: 55) diz que “um ingrediente essencial a qualquer programa intencional que pretende enriquecer o cérebro do aluno é, em primeiro lugar, a promoção de uma aprendizagem desafiante, com novas informações ou experiências”. Embora reconheça que a novidade constitui um fator determinante, na maior parte das vezes, adverte para o facto de ser importante o desafio e a realização de experiências mediante um feedback interativo.

Recomenda a maximização do *feedback* ao aluno “uma vez que ele reduz a incerteza, aumenta as capacidades de cooperação enquanto diminui as respostas da pituitária-suprarrenal ao stress” (Ibid., p. 57). A título de exemplo, o autor refere a correção de um texto escrito pelos colegas como uma excelente forma de receber *feedback*.

Como enfatiza Haittie (2009: 22) “os maiores efeitos sobre a aprendizagem dos alunos ocorrem quando os professores se tornam aprendizes do seu próprio ensino e quando os alunos se tornam professores de si próprios.”

O processo de aprendizagem é positivo quando os alunos são impelidos a superar as suas capacidades de autonomia, obtendo o necessário equilíbrio, sem o qual as probabilidades de aprender são reduzidas, já que trabalhar sobre conceitos que já domina não lhe proporcionará qualquer progresso, da mesma forma que pretender executar tarefas com graus de dificuldade demasiado elevados o conduzirão ao desânimo e à estagnação. (Howard, 1994; Vygotsky, 2007; Tomlinson, 2008).

Regular este processo não constitui tarefa fácil e subentende uma aprendizagem, pelos professores, exigindo-lhes um aprofundamento e uma reestruturação contínua dos seus conhecimentos e competências de modo a colocarem em prática processos de autorregulação que lhes permitam enfrentar os novos desafios com segurança e sucesso (Gage e Berliner, 1998), com base em contextos educativos diferenciados.

A aprendizagem cooperativa é uma alternativa pedagógica facilitadora da implementação de diferenciação pedagógica, que procura responder aos desafios da pós-modernidade, valorizando o papel dos pares, o aperfeiçoamento de competências sociais e a obtenção de objetivos individuais no âmbito de relações de interdependência e de reciprocidade. Mas, este trabalho em cooperação “não se obtém de uma maneira única, pelo que é legítimo falar-se duma equifinalidade metodológica” (Bessa e Fontaine, 2002: 37).

Vejamos no ponto seguinte, a importância desta metodologia de trabalho no âmbito da pedagogia diferenciada.

2.5 A aprendizagem cooperativa: porquê e como?

Considerando a aprendizagem cooperativa uma estratégia que permite romper com o ensino tradicional numa clara intenção de rutura paradigmática educativa conducente à

criação de um cenário pedagógico diferenciado, emergiram algumas questões que fazemos questão de registrar:

- Quando falamos de cooperação em educação, do que é que estamos a falar?
- Quais os princípios teóricos que subjazem à promoção da cooperação entre alunos e professores em contextos educativos?

Dewey (2002: 25) defende que a vida da escola deve fomentar “o desenvolvimento de um espírito de cooperação social e de vida comunitária”, contrariando o estilo competitivo fomentado durante largos anos pelo modelo transmissivo, cujo enfoque incidia na relação aluno- professor.

Entre os muitos psicólogos que evidenciam a importância da socialização e da colaboração, Bruner (2000: 115) sustenta a “a construção de culturas escolares que operem como comunidades mútuas de alunos, envolvidos conjuntamente na resolução de problemas”, o que pressupõe que aqueles que possuem competências inatas ajudem os outros a desenvolvê-las, também.

Cousinet (1950) recomenda o “trabalho livre por grupos”, já que perspetiva o trabalho pedagógico com base nas relações pedagógicas e nas atividades de cariz social levadas a cabo pela classe, entendida como grupo, rompendo com a imposição magistral. Segundo o autor (p.78) “se o mestre quer que o aluno aprenda, ele que se abstenha de ensinar”, numa atitude de substituição da pedagogia de ensino pela pedagogia da aprendizagem (1959).

Quando planificam as aulas, os professores podem optar por diferentes abordagens inerentes a diferentes tipos de aprendizagem: individualista, competitiva ou cooperativa. A aprendizagem individualista desenvolve-se em função de objetivos individuais mediante um trabalho independente e individual, enquanto a aprendizagem competitiva pressupõe o alcance de metas que nem todos serão capazes de atingir.

A aprendizagem cooperativa consiste numa ação conjunta entre diferentes alunos com o propósito de alcançar determinados objetivos, beneficiando todos os membros, sendo no parecer de Hattie (2009), mais eficaz comparativamente às outras formas de organizar os alunos para realizarem atividades de aprendizagem, sendo natural que venham a atingir determinados objetivos individualmente depois de os terem alcançado em grupo (Valadares e Moreira, 2009).

“Em suma, a aprendizagem cooperativa promove, independentemente das características dos alunos, maior realização de aprendizagem, maior número de relacionamentos interpessoais

positivos e maior autoestima, relativamente à aprendizagem competitiva e individualista” (Lopes e Silva, 2010: 148).

Spillman (1991) sustenta que o trabalho cooperativo desenvolve atitudes de interajuda e de comunicação entre os alunos, enquanto Web e Vulliamy (1996) registam um conjunto de vantagens decorrentes da utilização deste tipo de trabalho com efeitos significativamente positivos na aprendizagem dos alunos.

Este trabalho cooperativo também facilita ao professor a diferenciação do seu trabalho, visto que os alunos tendem a procurar a ajuda dos seus pares, recorrendo menos ao professor que fica mais liberto para ajudar outras crianças (Morgado, 2003a). Para além deste fator, a heterogeneidade da composição dos grupos assume repercussões muito positivas na qualidade dos processos educativos, pelo que deve ser considerado pelos professores, aquando da organização do trabalho dos seus alunos (Putnam, 1998).

Em função da eficácia obtida aquando da sua aplicação prática, a aprendizagem cooperativa tem sido, cada vez mais apontada como uma “estratégia alternativa de aprendizagem”, a qual engloba três estratégias diferentes: “a aprendizagem cooperativa propriamente dita, a explicação por pares e a colaboração entre pares” (Bessa e Fontaine, 2002: 43).

Todavia, é importante não esquecer que as diversas abordagens de relacionamento, quer se trate da individualista, da competitiva, ou da cooperativa fazem parte das mais diversas situações sociais, pelo que será aconselhável os professores organizarem contextos diferenciados de aprendizagem condizentes com estas formas de ação, de modo a dotar os alunos das ferramentas sociais necessárias em qualquer uma das abordagens, não obstante o reconhecimento assumido pelas vantagens da aprendizagem cooperativa (Johnson e Johnson, 1999).

É possível que as abordagens selecionadas dependam do conhecimento que os professores tenham acerca das mesmas e das condições propícias à sua efetuação, para além das funções que estes e os alunos desempenham no contexto de aprendizagem (Ibid.), embora Lopes e Silva (2010: 145) assegurem que “quer a estrutura individualista quer a competitiva são pouco úteis quando se pretende respeitar os que são “diferentes” e assegurar a autoestima e a motivação de todos para aprender”, razão pela qual a aprendizagem cooperativa se assume como uma metodologia propícia à diferenciação pedagógica.

Tendo em linha de conta que os alunos aprendem de acordo com diferentes estilos de aprendizagem, então é importante considerar, que enquanto alguns aprendem melhor através de um trabalho individual, outros poderão preferir a aprendizagem em grupo, sendo provável que ocorram alterações nas suas preferências de aprendizagem de acordo com os conteúdos em estudo e com a idade que apresentam (Johnson e Johnson, 1999), razão pela qual, é natural que revelem diferentes necessidades educativas.

Por conseguinte, a decisão quanto ao tipo de abordagem a implementar e designadamente, quando e como utilizar a aprendizagem cooperativa, dependerá de alguns fatores a considerar, tais como: os objetivos do ensino, a interação indispensável entre o professor e os alunos e alunos entre si; a organização do espaço de aprendizagem; o tipo de apoio que se impõe face à tarefa e aos objetivos pretendidos (Ibid.).

Embora a aprendizagem cooperativa assente predominantemente no trabalho em grupo, haverá sempre a necessidade de fomentar momentos de trabalho individual e de solicitar o apoio do professor, cuja intervenção poderá basear-se em apresentações, exposições e explicações a todos em simultâneo, a alguns ou a um aluno em particular, conforme as necessidades evidenciadas pelos mesmos (Valadares e Moreira, 2009), mediante uma pedagogia diferenciada que procura responder às diferentes necessidades educativas.

Por outro lado, embora a aprendizagem seja um processo individual, a verdade é que depende de um conjunto de fatores externos ao indivíduo, dos quais Nuthall (2007) salienta as interações e os diálogos interpessoais como facilitadores da interiorização e consolidação de conhecimentos.

De acordo com Perrenoud (2000a: 88), ninguém aprende só, não obstante a história de formação de cada um seja indubitavelmente singular, “porque duas pessoas jamais abordam as mesmas situações com as mesmas expectativas, os mesmos trunfos e os mesmos limites”. Todavia, esta individualização dos percursos de formação não pressupõe um isolamento dos estudantes, pois cada um pode trilhar o seu percurso no grupo. “O que caracteriza a individualização dos percursos não é a solidão no trabalho, mas o caráter único da trajetória de cada aluno” ao longo da sua escolaridade (Ibid., p. 151), o que corresponde a oportunidades diferenciadas de aprendizagem propiciadas por uma pedagogia inevitavelmente diferenciada.

São três as razões apontadas pelo autor para fundamentar a aprendizagem em grupo: “a necessidade de pertença, ancoragem identitária”, a socialização, a subsequente

aprendizagem da vida em grupo e a preponderância das interações na edificação do saber. Decididamente, enfatiza a necessidade dos outros “como oponentes ou como parceiros, como membros de um ator coletivo ou como componentes de um «ecossistema» estimulante, favorável à evolução de cada um”, já que a individualização dos percursos não significa que o aluno deva ficar isolado na maior parte do tempo a trabalhar no caderno ou no computador, apesar de constituir uma situação possível em determinados momentos do trabalho escolar (Ibid., p. 151).

A solidariedade entre alunos é também um fator que deve ser incentivado, já que faz parte do contrato didático e da cultura organizativa que “reconhece o sentimento de identificação com um grupo como uma condição de aprendizagem” (Ibid., p. 98).

O contexto de aprendizagem de uma turma diferenciada, segundo Tomlinson (2008), é apoiado por uma comunidade de aprendizagem onde todos são bem recebidos e contribuem para o bem-estar de todos, para além da existência do respeito mútuo. Neste contexto, como o professor ensina para o sucesso, reina um clima de segurança (física e psicológica) e de justiça e os alunos sentem uma expectativa positiva de desenvolvimento. Com efeito, os alunos sentem-se valorizados e aceites, sentindo segurança suficiente para colocar dúvidas e demonstrar fragilidades, sabendo de antemão que obterão compreensão e não serão sujeitos a repreensões ou a apreciações desagradáveis.

Outros autores corroboram esta ideia, adiantando que os contextos cooperativos resultam em ganhos maiores comparativamente a estruturas competitivas (Johnson e Johnson, 1999; Bessa e Fontaine, 2002), motivo, pelo qual Roseth, Johnson e Johnson (2008) tenham recomendado um amigo de aprendizagem como forma de aumentar a realização escolar dos alunos.

Segundo estes autores, cooperar pressupõe um trabalho em grupo em função de vários objetivos, sendo fundamental que todos os elementos do grupo alcancem resultados positivos. Por outras palavras, pretende-se que todos os elementos melhorem a sua aprendizagem. As vantagens deste trabalho de grupo cooperativo consistem na tomada de consciência de um propósito comum e baseia-se no reconhecimento de que o desempenho de cada um depende da ação de todos, sendo tão importante o sucesso coletivo quanto o sucesso individual. Deste modo, cada elemento só poderá obter resultados satisfatórios se os outros também o conseguirem, numa clara negação da competitividade, cujo contexto tende a enfatizar as consequências de cariz cognitivo e afetivo em consequência dos níveis

de realização conseguidos, para além de acentuar as diferenças entre eles (Bessa e Fontaine, 2002).

O Modelo cultural de organização do trabalho de aprendizagem escolar do Movimento da Escola Moderna (Niza, 1998) utiliza a terminologia *cooperação educativa* para definir os princípios que defendem a corresponsabilização de cada grupo de trabalho pelo progresso de cada membro, pressupondo que cada um só atinja os objetivos quando os outros também forem capazes de o fazer.

Segundo Fino (2004) a cooperação define uma situação, na qual decorrem formas peculiares de interação entre indivíduos, propícias à realização de aprendizagens, sem, no entanto existir qualquer garantia de que estas ocorram. A verdadeira interação, no parecer de Meirieu (2000), depende das condições que se consiga reunir para possibilitar o conflito sociocognitivo, através do qual, cada educando, após o confronto das suas representações com as dos seus pares, seja capaz de obter uma representação mais aprofundada acerca do conhecimento.

Esta situação interativa requer, em primeiro lugar, que o trabalho de grupo seja avaliado em função das aquisições individuais, em vez de se cingir ao projeto coletivo. Em segundo lugar, é essencial que os alunos dominem uma linguagem comum que lhes permita comunicar entre si e por último importa preparar cada um dos elementos para colaborar, seja pela rotação de tarefas, seja porque cada um domina uma parte da informação, de tal forma que todos sejam implicados no trabalho de grupo, embora admita contributos diferenciados.

Johnson, Johnson e Holubec (1999) entendem a aprendizagem cooperativa como um método de ensino que se baseia na organização de pequenos grupos, cujos elementos procuram maximizar as suas aprendizagens em prol de um trabalho conjunto.

Segundo Balkcom (1992) é uma estratégia de ensino que utiliza o trabalho em pequenos grupos para colocar alunos de diferentes níveis de capacidades em interação e em contexto de entreajuda com o propósito de ajudar os colegas a compreender melhor os conteúdos trabalhados. Outros autores como Fathman e Kessler (1993) também enfatizam a interação entre os elementos dos grupos, realçando a avaliação individual de cada um dos membros.

Poder-se-á afirmar pelas palavras de Lopes e Silva (2010: 144) que “a aprendizagem cooperativa é uma metodologia na qual os alunos em grupos pequenos e heterogêneos se entreajudam no processo de aprendizagem e avaliam a forma como trabalham, com vista a

conseguir objetivos comuns, englobando uma diversidade de métodos de trabalho na sala de aula. Constitui uma metodologia ao serviço duma pedagogia diferenciada, cujas vantagens devem ser consideradas.

No entanto, a aprendizagem cooperativa obedece a determinados requisitos, cinco dos quais são essenciais: a interdependência positiva; a responsabilidade individual e de grupo; a interação face a face; as competências sociais; a avaliação do trabalho em grupo (Johnson e Johnson, 1998; Johnson *et al*, 1999). O objetivo principal consiste na interdependência positiva, processo no qual é evidenciada a partilha de recursos, o apoio mútuo e a maximização da aprendizagem de todos os elementos que compõem o grupo, conforme salientou Bessa e Fontaine (2002).

Quando Kurt Lewin (1935) definiu as regras do jogo social no âmbito das estruturas cooperativas de aprendizagem, enfatizou que o padrão de partilha e a tomada de consciência das regras, a par do comprometimento face aos objetivos delineados constitui a razão de ser da aprendizagem cooperativa, já que cada um só poderá atingir os seus objetivos quando os seus pares também o conseguem, em oposição aos contextos de competição, nos quais, os objetivos alcançados por cada um, pressupõem que outros não sejam capazes de atingir os seus.

A responsabilidade individual e de grupo assenta no pressuposto de que todos contribuem para atingir os objetivos definidos, em que cada elemento assume um determinado desempenho que é avaliado para aferir quem poderá necessitar de apoio na realização da tarefa em questão, já que este tipo de trabalho pretende melhorar as aprendizagens de cada membro através de um trabalho conjunto (Lopes e Silva, 2009; Bessa e Fontaine, 2002).

A interação face a face é outra condição essencial para garantir a promoção do sucesso de todos, razão pela qual é recomendável a criação de grupos de pequena dimensão para facilitar o trabalho em equipa e o desempenho de competências sociais, as quais à semelhança dos conteúdos escolares, devem ser ensinadas com rigor (Lopes e Silva, 2008, 2009), já que “liderar o grupo, tomar decisões, criar um clima de confiança, comunicar e gerir os conflitos” para além da motivação que os impulsiona nesse sentido, são fundamentais para o bom funcionamento do grupo (Lopes e Silva, 2010: 143) e o seu sucesso académico (Candler, 2005).

Pressupõe a aprendizagem de competências sociais por cada um dos seus membros, designadamente

“saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar ativamente; resolver conflitos; partilhar ideias; celebrar o sucesso; ser paciente e esperar; ajudar os outros” (Lopes e Silva, 2009: 19).

Para aumentar a eficácia do trabalho em grupo é necessário que o professor disponibilize tempo e proporcione as condições favoráveis para os alunos avaliarem as dinâmicas de trabalho, para criarem resoluções de problemas e tomarem decisões quanto às ações que poderão ser levadas a cabo para melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido, pois a aprendizagem em cooperação significa muito mais do que colocar os alunos em grupo, sendo fundamental que cada aluno desempenhe um papel definido para que todos os membros do grupo possam participar ativamente (Bessa e Fontaine, 2002; Johnson e Johnson, 1994; Novak, 2000).

Na opinião de Eric Jensen (2002: 57) os alunos contribuem decisivamente para a criação de ambientes de aprendizagem ricos, embora reconheça que muitas salas de aula tradicionais não retiram benefício desta possibilidade. Considera que “os melhores tipos de grupos podem ser aqueles com alunos de idades múltiplas e de estratos variados”. O autor valoriza os grupos cooperativos, nos quais surgem situações afetivas positivas que conduzem o cérebro à libertação de neurotransmissores do prazer: endorfinas e dopaminas, para além de proporcionar um meio privilegiado de feedback académico e social, na interação que estabelecem.

Nesta linha de pensamento, Bessa e Fontaine (2002: 151) reconhecem que “a aprendizagem cooperativa surge como uma variável importante na promoção de contextos e estilos motivacionais mais adequados”, na medida em que contribui para o desenvolvimento de um clima de trabalho orientado para as aprendizagens, já que se trata de um contexto de trabalho em que o professor desempenha um papel de guia e de apoio aos alunos e favorece os sentimentos de pertença decorrentes da importância atribuída aos pares. Heacox (2006) sublinha que os grupos flexíveis constituem uma das técnicas possíveis para responder às diferenças reveladas pelos alunos e são formados em função das suas necessidades, dos seus pontos fortes e preferências, cuja alteração ocorre frequentemente para responder às necessidades decorrentes das tarefas propostas.

No entender de Weiss (1986: 274), “a conceção segregadora e terapêutica, segundo a qual os alunos devem ser reunidos em grupos homogêneos, apresentando os mesmos sintomas, a fim de se poder aplicar-lhes o remédio apropriado” deve ser ultrapassada, defendendo os

grupos heterogêneos mais propícios à criação de situações conflituais e consequentemente, de trocas produtivas.

Embora a questão inerente à constituição homogênea ou heterogênea dos grupos nem sempre obtenha consenso, salientamos uma perspectiva comumente aceita, defendida por Johnson e Johnson (1999), segundo a qual o fator que determina a produtividade de um grupo é a forma como os membros trabalham, sendo vantajoso a formação dos dois tipos de grupos, de acordo com os objetivos pretendidos, não obstante evidenciem os benefícios decorrentes da constituição de grupos heterogêneos que integram alunos com níveis de desempenho, experiências e interesses diferentes.

Não obstante as vantagens decorrentes do trabalho em grupo, nem sempre estes funcionam bem, pois é necessário que o professor saiba propor as tarefas adequadas, dar instruções claras e orientar os alunos rumo a formas de trabalho mais funcionais. De acordo com Tomlinson (2008: 46), “os alunos podem e devem ajudá-lo a formar grupos produtivos desde que envolvidos no estabelecimento de objetivos, reflexão e resolução de problemas”.

A aplicação de metodologias conducentes à aprendizagem cooperativa subentende da parte do professor o desenvolvimento de competências de cariz científico, pedagógico e didático, a par de qualidades humanas que lhe permitam adotar metodologias de ensino que incluam a apresentação de desafios e a construção de um currículo flexível e organizado por competências (Perrenoud, 2001a), razão pela qual o trabalho cooperativo exige do professor o desempenho de um papel mais exigente relativamente ao ensino tradicional (Valadares e Moreira, 2009), mas mais favorável à organização de contextos pedagógicos diferenciados.

Tomlinson (2008) propõe alguns princípios que podem facilitar a tarefa do professor na constituição de grupos produtivos. Na sua opinião, é importante que os alunos compreendam os objetivos da tarefa e não tenham dúvidas quanto ao que é esperado que cada um faça para o grupo funcionar bem. É igualmente importante que a atividade proposta corresponda aos objetivos definidos com prazos enérgicos, mas não inflexíveis, orientando os alunos para os conhecimentos e competências que se espera que adquiram, sem descuidar o acompanhamento e a verificação da qualidade do trabalho ao longo do processo por parte do professor ou de outros colegas.

A autora lembra, ainda, que “os grupos não devem estabelecer um sistema de castas, segundo o qual alguns alunos da turma são sempre aqueles que ensinam enquanto outros são sempre aqueles que aprendem” (Ibid., p. 47).

Um método de aprendizagem cooperativa criado por Palincsar e Brown (1984) refere-se ao *ensino recíproco*, prática que privilegia o processo claramente metacognitivo com o propósito de melhorar a compreensão da leitura de alunos com dificuldades de aprendizagem, através de quatro estratégias (às quais foi acrescentada uma quinta por outros investigadores). Tem início com a síntese, seguindo-se o questionamento, a explicação ou a clarificação das partes mais difíceis e antecipação. “The success of the reciprocal teaching intervention could be attributed to the particular strategies trained, to the reciprocal teaching procedure, or to a combination of both” (p.168).

Os leitores competentes desempenham estas funções naturalmente, mas os estudos revelaram que o ensino destas cinco competências, mediante a instrução direta e prática em contextos reais, têm sido eficazes com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (Palincsear, 1986; Palincsear e Brown, 1984, 1989).

“First, it involves extensive modeling of the type of comprehension – fostering and comprehension – monitoring activities that are usually difficult to detect in the expert reader, as they are executed covertly (...) Second, the reciprocal teaching routines force the students to respond (...) But because the students do respond, the teacher has an opportunity to gauge their competence and provide appropriate feedback” (Palincsear e Brown, 1984: 168, 169).

O papel do professor é encorajar e encaminhar os alunos a dominarem as ferramentas necessárias, intervenção preponderante, sobretudo quando se situa na ZDP do aluno, já que só os processos de ensino-aprendizagem que se situam nessa zona são suscetíveis de originar desenvolvimento. “O processo de interação construtiva adulto-criança é em grande parte um processo permanente de negociação em que o adulto explora os limites da ZDP e procura alargá-los o mais possível” (González e Palacios, 1990: 101-102).¹⁴

Segundo Palincsear e Brown (1984: 169) “As the students adopted more of the essential skills initially undertaken by the adult, the adult acted less as a model and more like a sympathetic”. Assim as interações viabilizam o ensino recíproco, que “pode ser considerado como uma competência de estudo bem como um método que exige ensino explícito dos procedimentos” (Lopes e Silva, 2009: 188).

¹⁴ Os autores referem-se às ideias defendidas por Vygotsky acerca da ZDP e das interações educativas.

A tutoria entre pares também denominada por ensino através dos pares ou aprendizagem de pares, é um método de ensino que se baseia em alunos que assumem a função de tutoria para ajudar colegas que revelam algumas dificuldades na aprendizagem (Lopes e Silva, 2010: 233) consubstanciando-se numa “estratégia de ensino sistemática mediada pelos colegas”, na qual o grau de autonomia dos alunos permite-lhes gerir as suas próprias aprendizagens, com efeitos muito positivos no seu rendimento escolar, mais do que nas situações em que o professor controla o contexto de aprendizagem (Rohrbeck et al, 2003: 204).

É um método que possibilita a adequação do ensino às diferenças entre os alunos, melhorando as suas aprendizagens com vantagens, tanto a nível académico quanto social (Johnson *et al*, 1981; Cohen *et al*, 1982 e Cook *et al*, 1985), sendo tão benéfico para os tutores como para os tutorados, sobretudo quando estão envolvidos alunos com NEE (Kunsh *et al*, 2007).

Como fazem notar Lopes e Silva (2010: 235) “a necessidade de organizar as próprias ideias para as transmitir de maneira inteligível aos outros, de ter consciência do valor do tempo e de aprender estratégias de organização e competências sociais, são provavelmente as razões fundamentais para que haja benefícios para o tutor”, com maior ênfase para os alunos com NEE, quando assumem este papel.

Se os tutores têm uma possibilidade para desenvolver competências de autonomia, de cooperação e de entreaajuda, para além de poderem reforçar conceitos trabalhados, os tutelados podem receber ajuda individual e personalizada de um colega, com quem se identificam mais e com maiores probabilidades para realizar aprendizagens significativas (Lopes e Silva, 2010; Bessa e Fontaine, 2002), resultando ganhos para ambas as partes, para além de propiciar um atendimento diferenciado e em simultâneo

A colaboração entre pares, por seu turno consiste num trabalho conjunto de dois alunos que se encontram no mesmo nível de preparação, o que lhes facilita a resolução de problemas que dificilmente seriam capazes de resolver sozinhos, para além de proporcionar interações que desencadeiam “os processos de reestruturação cognitiva e os fenómenos de conflito cognitivo ou sociocognitivo que estão na origem da realização das aprendizagens”, sendo fundamental que as atividades sejam aprazíveis e apresentem um determinado nível de complexidade (Bessa e Fontaine, 2002: 45).

Todas estas questões transportam-nos para a importância de um ensino qualificado, cujos efeitos não podem ser desconsiderados, dadas as suas repercussões na qualidade das aprendizagens.

2.6 Os efeitos do ensino na aprendizagem: que contributos para uma ação educativa qualificada?

Atualmente, já sabemos muito acerca da aprendizagem para ficarmos serenos e passivos perante os desafios que a profissionalidade docente impõe (Marzano, 2003a; Tomlinson, 2008). A influência que a escola e os professores exercem sobre os alunos é inquestionável, já que são muitas as investigações que comprovam a ideia de que a qualidade dos professores determina o rendimento escolar dos alunos e permite contestar um dos maiores mitos do ensino que induz a ideia de que os professores são todos iguais (Lopes e Silva, 2010)

São inúmeras as investigações que permitem concluir que ação dos professores sala de aula é, “sem margem para dúvidas, o principal fator extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso e que nem todas as práticas pedagógicas têm o mesmo efeito na aprendizagem” (Ibid., p. vii), sendo que os ambientes pedagógicos diferenciados se assumem como facilitadores destas mesmas aprendizagens.

As autoras Grave-Resendes e Soares (2002: 27) admitem que o professor, é sem margem de dúvida, “um dos atores com um papel decisivo no sistema educativo”, justificando-se assim a necessária “tomada de consciência das suas responsabilidades, não só na ajuda à construção de conhecimentos pelos alunos, mas também como um elemento mediador no seu processo de construção de cidadania”.

Nesta ordem de ideias, “os professores deverão, portanto, ser responsabilizados pelo modo como ensinam, deverão ser preparados para ensinarem o melhor possível”. Não podem, no entanto, assumir a responsabilidade pelas aprendizagens dos educandos, “se tudo tiverem feito para os ensinar e motivar o melhor possível, confrontando-os com materiais cientificamente corretos em ambientes favoráveis à captação de significados” (Valadares e Moreira, 2009: 48), já que “a relação entre ensino e aprendizagem não é uma relação causal” (Gowin, 1990: 124).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Wang (1992) assegura que o sucesso educativo depende das adaptações pedagógicas que o professor seja capaz de fazer de modo a construir ambientes educativos diferenciados, ajustados às diferenças e conducentes à promoção de oportunidades propícias à aprendizagem do currículo.

O sistema didático, no entender de Sousa (2010: 9) “tem de estar em permanente diálogo com o sistema psicológico do aluno, em termos de adequação ao seu nível de desenvolvimento, aos processos de aprendizagem, tipos de motivação, de armazenamento de memória, etc”, considerados subsistemas, que determinarão a realização de aprendizagens.

“De acordo com as suas aptidões e os seus gostos pessoais, que são diversos à nascença, nem todas as crianças tiram as mesmas vantagens dos recursos educativos comuns. Podem, até cair em situação de insucesso, por falta de adaptação da escola aos seus talentos e às suas aspirações” (Delors, 1998: 48), justificando-se assim o respeito pela diversidade e a rejeição de “qualquer forma de ensino estandardizado” (Ibid., p. 47), a favor de um ensino necessariamente diferenciado.

Taylor *et al.* (2010) concluíram que um ensino eficaz facilita a maximização do potencial intelectual predeterminado pelos fatores genéticos, assim como o oposto: um ensino deficitário limita as suas potencialidades. No entender destes investigadores, a genética, a família, o ambiente escolar exercem grande influência na aprendizagem da leitura, mas o professor também, cuja qualidade fará a diferença, impedindo ou facilitando a manifestação do potencial intelectual dos alunos, considerando que a influência do professor é sem dúvida predominante, fazendo toda a diferença a criação ou não de um ambiente pedagógico diferenciado.

Segundo Dweck (2006), as expectativas que os professores revelam condicionam as aprendizagens, pois nas turmas lecionadas pelos professores persuadidos pela ideia de que o rendimento escolar depende de características inatas dos alunos, os resultados são diferentes das turmas em que os docentes creem na alteração do rendimento escolar, pelo que importa destacar os progressos obtidos em vez das capacidades.

Embora os fatores como o rácio professor-aluno, a heterogeneidade da turma, as estruturas educacionais (turmas reduzidas, turmas de nível, os recursos financeiros), as condições de trabalho, entre outros, exerçam algum tipo de influência sobre a aprendizagem dos alunos, os seus efeitos são indiretos e com menor impacto comparativamente à intervenção do

professor (Sanders, 1998). A título de exemplo, a diminuição de alunos por turma, tão reclamada pelos professores, na opinião de Haittie, (2007) não acarreta alterações expressivas na interação estabelecida com os alunos, nem produz necessariamente alterações nos processos de ensino. A única mudança incidirá sobre uma melhoria das condições de aprendizagem, pois um professor que aplica a diferenciação pedagógica, não deixará de o fazer por ter uma turma mais numerosa.

Com o intuito de apreender os verdadeiros efeitos da ação do professor sobre o rendimento dos alunos, Marzano (2003a) procurou analisar os estudos realizados neste âmbito, demonstrando a sua preocupação em distinguir a escola da intervenção individual do professor, tendo chegado à conclusão que os professores podem efetivamente determinar a progressão dos seus alunos, apesar de a escola ser considerada “pouco eficaz”, sendo claro que a combinação de uma escola muito eficaz com um professor igualmente muito eficaz produz resultados altamente satisfatórios evidenciados numa melhoria substancial do rendimento dos alunos.

Reconhece a importância duma gestão eficaz da sala de aula, fator sustentado por algumas investigações, uma das quais a de Wang, Haertel e Walberg (1993) que ao analisarem inúmeros variáveis, salientaram a gestão na sala de aula, como sendo o fator mais determinante no desempenho dos alunos, fator implícito numa organização diferenciada do currículo. Logo a seguir, com algum grau de importância surge a influência da casa e da comunidade, depois o currículo e com menor grau de influência as práticas e políticas educativas da escola e do Estado.

No que diz respeito à família, o estudo demonstra benefícios nos desempenhos dos alunos decorrentes da participação ativa de elementos familiares na vida da escola, considerando mais eficazes os programas que envolvem os familiares, relativamente aos que se destinam exclusivamente aos alunos. Acresce referir que a estreita relação entre o professor e o aluno exerce, sem dúvida, uma influência deveras poderosa, constituindo o terceiro fator mais influente dos vinte e dois analisados.

Algumas variáveis alusivas ao clima da sala de aula são destacadas pelos autores, nomeadamente no que se refere à gestão da sala de aula, à qualidade do ensino, às interações académicas, o tempo dedicado às aprendizagens, as altas expectativas para todos os alunos, a criação de oportunidades favoráveis ao envolvimento, a adaptação do ensino

às necessidades individuais dos alunos, a estimulação destes para tomarem decisões e estabelecerem objetivos, aulas bem organizadas com a definição clara de objetivos.

Por outro lado, a influência do currículo não se afigura tão relevante quanto os fatores já mencionados, mas Wang, Haertel e Walberg (1993) também consideram a sua importância na qualidade de oferta educativa, sobretudo, no que diz respeito às crianças em risco de fracasso escolar, destacando a necessidade de promover atividades impulsionadoras de processos superiores de pensamento.

O contexto escolar exerce alguma influência tanto mais positiva quanto mais envolvente e principalmente, quando desenvolve nos alunos um sentido de pertença à escola, estabelecendo uma ligação estreita com os colegas e professores.

Marzano (2003b: 88), referindo-se à gestão da sala de aula, diz-nos que esta depende de uma ação concertada entre quatro fatores: “I define classroom management as the confluence of teachers actions in four distinct áreas:(1) establishing and enforcing rules and procedures,(2) carrying out disciplinary actions, (3) maintaining effective teacher and student relationships and (4) maintaining an appropriate mental set for management”. Desenvolveu um estudo que incidiu sobre investigações desenvolvidas ao longo de 35 anos acerca da eficácia escolar, do qual resultaram onze fatores que constituem nada mais do que áreas críticas, em torno das quais é desejável efetuar melhorias.

Assim, no que diz respeito à escola, aponta o currículo, o estabelecimento de metas desafiadoras e um feedback eficaz, o envolvimento dos pais e da comunidade, um ambiente harmonioso que proporcione segurança e bem-estar, o profissionalismo e colegialidade docente. No que ao professor diz respeito, importa atender às estratégias de ensino, à gestão da sala de aula e ao projeto curricular. Relativamente ao aluno, o autor indica três fatores a não descurar: o meio familiar, os conhecimentos prévios do estudante e a sua motivação para aprender.

O autor corrobora a ideia de que uma das tarefas mais importantes desenvolvidas pelo professor é a gestão do trabalho desenvolvido na sala de aula, fator evidenciado pelas investigações de Wang, Haertel e Walberg (1993, 1997), das quais ressaltam, outras condições, igualmente relevantes, que se relacionam com a dinâmica implementada na sala de aula, cuja importância é comprovada por outros pesquisadores, como Emmer, Evertson e Worsham (2003). Estes identificaram componentes essenciais na gestão da sala de aula, salientando a importância desse trabalho no início do ano, para além de destacarem aspetos

relacionados com a arrumação da sala, assim como a identificação e aplicação de normas e procedimentos operacionais.

No que se refere à gestão da sala de aula, a partir dos estudos efetuados, Marzano (2003a) concluiu, que a questão primordial, em torno da qual se desenrolam outros aspetos inerentes à gestão da sala de aula, consiste na qualidade do relacionamento entre o professor e os alunos, pois constatou que nos casos em que esta relação era de alta qualidade, os problemas de disciplina ocorriam em menor número, comparativamente às situações em que os relacionamentos entre professores e alunos não seriam tão eficazes. O autor considera que as relações eficazes entre professor e aluno são caracterizadas por determinados comportamentos assertivos, baseados na cooperação e na identificação clara das necessidades dos estudantes, não tendo qualquer conexão com a personalidade do professor ou com relações de amizade.

Características como: a não directividade, o entusiasmo, a empatia, o estímulo ao pensamento crítico e de nível superior, o incentivo à aprendizagem, a adequação às diferenças contribuem favoravelmente para motivar os alunos para as aprendizagens (Cornelius-White, 2007).

Uma boa preparação para lidar com a turma e manter expectativas elevadas para todos os alunos é determinante e revelador da sensibilidade e disponibilidade do professor para atender às necessidades educativas dos seus alunos (Davis, 2003).

Apresentações espaçadas revelaram ser mais eficazes (Hattie, 2009), razão pela qual é recomendada uma prática distribuída em vez duma prática compacta (Nuthall, 2005). Por outras palavras, é possível assegurar que as diferentes possibilidades para trabalhar com os conteúdos em intervalos crescentes favorecem a aquisição de conhecimentos e a sua memorização, mais do que exercícios repetidos em curtos espaços de tempo, parecer corroborado por Marzano *et al* (2000) e por Pashler *et al* (2007).

Num estudo que envolveu mais de 700 alunos, estes demonstraram preferência por professores que exercem uma orientação e um controle forte, em vez de docentes permissivos (Chiu e Tulley, 1997). Trata-se de um domínio exercido pelo professor num sentido positivo e adequado, através da expressão clara de expectativas relativas ao comportamento e à aprendizagem. As expectativas podem ser demonstradas pelo professor, quer através do estabelecimento de regras e procedimentos claros, quer mediante a instituição de consequências para os comportamentos dos alunos, embora o ideal seja a

turma estabelecer estas regras através de um consenso entre o docente e aluno (Glasser, 1992).

A atribuição de pontos em função do nível de proficiência pode ajudar o professor a estabelecer metas precisas, sobre as quais deverá sempre fornecer algum feedback, o que permite uma orientação clara do processo mediante um comportamento assertivo. “The ability to stand up for one's legitimate rights in ways that make it less likely that others will ignore or circumvent them. (Emmer, Evertson e Worsham, 2003: 146).

De acordo com estes autores, o professor adota um comportamento assertivo quando utiliza uma linguagem corporal positiva, de frente para o aluno com uma distância suficiente para não intimidar, congruente com o conteúdo da mensagem expressa e o tom de voz é apropriado e neutro de maneira a não transparecer emoções. O professor deve persistir até que os alunos adotem o comportamento esperado, sendo importante não ignorar comportamentos inadequados, para além de ser útil escutar as explicações que estes queiram dar.

A interação da dinâmica estabelecida entre o controle exercido pelo professor e a cooperação entre este e os alunos constitui, no entender de Marzano (2003a), uma força motriz nas relações eficazes entre professores e alunos. Esta cooperação subentende flexibilidade nos objetivos delineados, permitindo, assim aos alunos a escolha de um tópico no âmbito de um determinado conteúdo de aprendizagem, pois para além de aumentar a compreensão do mesmo, permite ao aluno perceber que o professor manifesta preocupação pelos seus centros de interesse, emergindo estratégias pedagógicas diferenciadas.

Este tipo de cooperação é tão mais eficaz quanto mais o professor demonstra um interesse pessoal por cada aluno em particular, já que, como enfatizam McCombs e Whisler (1997), todos os alunos desejam a atenção personalizada do professor. Atendendo a que este, não raras vezes, revela dificuldades em satisfazer este desejo, estes autores recomendam algumas estratégias como conversas informais com os alunos, não só durante as aulas, mas também antes ou depois, inclusive em eventos extraescolares ou na cantina, cumprimentando-os pelo nome. Também sugerem elogios aos mesmos a propósito de determinadas conquistas e atenção particular a situações importantes das suas vidas, atitudes facilitadoras da construção de ambientes pedagógicos diferenciados.

A tomada de consciência das necessidades dos alunos, deverá constituir uma das prioridades do professor, segundo Marzano (2003a). Efetivamente, para o docente que pretenda fazer uma gestão eficaz da sala de aula e desenvolver uma pedagogia diferenciada, será uma mais-valia se dominar algumas técnicas específicas para atender às necessidades decorrentes de algumas problemáticas manifestadas por alunos que requerem uma intervenção adequada. O autor utiliza 5 categorias em função das problemáticas e subsequentes níveis de necessidades, sugerindo algumas estratégias diferenciadas que poderão ser implementadas em cada caso. Em relação aos alunos passivos que receiam relacionamentos ou fracassos, Marzano (2003a) recomenda a construção de relações fortes com eles, a atribuição de recompensas pelos pequenos sucessos e a criação de um clima seguro. Para os estudantes que manifestam agressividade e que tendem a resistir às regras definidas, a discutir com os adultos, a utilizar uma linguagem áspera ou a irritar os outros, o autor recomenda a criação de contratos, a utilização de recompensas imediatas para os comportamentos corrigidos e a configuração de consequências para os comportamentos incorretos e por corrigir. É importante que os professores tenham em mente que estas crianças por debaixo desta capa de hostilidade escondem medos e dor. A este propósito, Petty (2004: 102) acrescenta: “Every teacher has rules and regimes, even if they are not overtly stated. Think them carefully, express them clearly, and enforce them consistently.”

Aos alunos que revelam problemas de atenção, pode ser útil o estabelecimento de contratos para gerir comportamentos ou a subdivisão de tarefas, assim como a atribuição de recompensas pelos seus sucessos ou ainda a atribuição de um par tutor. Relativamente aos estudantes perfeccionistas, dada a propensão que manifestam para serem autocríticos, correm riscos de desenvolver uma baixa autoestima, pelo que o professor dará uma ajuda valiosa se os incitar a definir metas mais realistas, incentivando-os a aceitar os seus erros e a apoiar os seus pares.

Em função desta constatação, impõe-se clarificar o que se entende por professor eficaz à luz das investigações realizadas em prol da qualidade do ensino que não pode deixar de ser diferenciado. Haitie (2009) enfatiza o facto de que as características dos professores assumem maior relevância do que outros fatores, tais como os métodos ativos e os processos de aprendizagem conducentes à autorregulação e autonomia dos alunos, não obstante estes também se revelarem fundamentais na promoção do sucesso educativo. Por outras palavras, parafraseando Lopes e Silva (2010: ix), “mais do que métodos eficazes, há princípios que asseguram um bom ensino e determinadas características dos professores

que podem fazer a diferença, no que respeita ao sucesso dos alunos”, já que, mais do que uma prática cognitiva e intelectual, o ensino caracteriza-se pela vertente social e emocional (Hargreaves, 2004).

Hattie (2009) é de opinião que os cenários desafiadores motivam os alunos e recomenda aos professores para desenvolverem expectativas altas e apresentarem desafios e problemas aos seus alunos que devem compreender as intenções de aprendizagem. Enfatiza o feedback como sendo o fator que tem mais efeito sobre os alunos, comparativamente a outros fatores. “This does not mean using many tests and providing over-prescriptive directions, it means providing information how and why the child understands and misunderstands, and what directions the student must take to improve” (Hattie, 1992: 4). Mas o autor considera que o feedback do aluno para o professor ainda se revela mais significativo, já que permite a este perceber as dificuldades das crianças e ajudá-las a descobrir os caminhos que deverão seguir para ultrapassar as suas dificuldades.

“When teachers seek, or at least are open to, feedback from students as to what students know, what they understand, where they make errors, when they have misconceptions, when they are not engaged—then teaching and learning can be synchronized and powerful. Feedback to teachers helps make learning visible” (Hattie, 2009: 173).

3. Construção de uma pedagogia diferenciada: repensar a gestão do trabalho na sala de aula

“Apesar de a gestão de uma turma diferenciada nem sempre ser fácil, os avanços nessa direção tendem a tornar a escola adequada para cada vez mais alunos. Por outro lado, também tendem a tornar o ensino mais gratificante e motivador” (Tomlinson, 2008: 59).

3.1 Diferenciação pedagógica: revisitando o conceito

No capítulo anterior concluímos que a pedagogia desempenha um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem. Mas afinal, o que é a pedagogia?

Segundo Durkeim (1985: 51) a pedagogia não é mais do que uma “reflexão sobre a ação educativa”, enquanto Meirieu (1995b: 267) a define como a “arte de fazer” e assenta na ação, inserindo-se no “momento pedagógico”, caracterizado pela irreversibilidade e pela peculiaridade dos contextos educativos, motivo pelo qual o pedagogo não tem outra opção que não seja assumir o risco e a incerteza. O mesmo autor (1996b: 9) destaca a relação

pedagógica, que no seu entender, deverá assumir a forma de um contrato de exigência recíproca, numa clara negação da complacência e da facilidade.

Para Houssaye (1993: 13) “a pedagogia é um envolvimento recíproco e dialético entre a teoria e a prática educativa pela mesma pessoa e para a mesma pessoa, pelo que o pedagogo é considerado um prático-teórico”. É nesta conjugação entre teoria e prática que se reinventa a pedagogia (Ibid., p. 2004), a qual é definida por um triângulo formado por três elementos (três vértices: saber, professor e alunos), um dos quais ocupa o “lugar do morto”, enquanto os restantes assumem uma posição privilegiada.¹⁵

De acordo com Piaget (1969: 69), “a realidade dolorosa da Pedagogia, assim como da Medicina e outros ramos do conhecimento que obrigam ao mesmo tempo em si arte e ciência, é o facto de os melhores métodos também serem os mais difíceis”

No parecer de Giroux e Simon (2002), a pedagogia é um esforço deliberado para influenciar os tipos, os processos de produção de conhecimentos e identidades. Constitui uma atividade política e prática que visa influenciar as experiências e assume preocupações que abrangem a integração de certos conteúdos, modelos de organização curricular, estratégias, técnicas didáticas, tempos, espaços, propósitos e métodos de avaliação.

“Precisamos de uma pedagogia, cujos padrões e objetivos a serem alcançados sejam determinados em conformidade com metas de visão crítica e de ampliação das capacidades humanas e possibilidades sociais” (Giroux e Simon, 2002: 99).

Giroux (1998: 75) complementa esta visão, reivindicando uma pedagogia cultural que envolva mais recursos e locais de aprendizagem alternativos e forneça aos estudantes

“as condições para se tornarem sujeitos e não simplesmente o objeto do trabalho pedagógico, (...) se quisermos que os/as estudantes se tornem atentos/as ao funcionamento do poder, da solidariedade e da diferença como parte de um projeto mais abrangente de fortalecimento do poder democrático.”

Basil Bernstein (1996) foi um autor que se evidenciou pela análise do conhecimento em códigos e pelo processo de reprodução cultural das diferentes pedagogias, centrando a sua análise menos naquilo que é transmitido e mais na forma como é comunicado. Com efeito, Bernstein não questiona porque se ensina este ou aquele tipo de conhecimento, nem tão pouco se é válido ou não. A sua principal inquietação reside nas relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo.

¹⁵ A relação privilegiada que o professor ocupa no paradigma da instrução, opõe-se à posição ocupada no paradigma da comunicação, onde ocupa o “lugar do morto”, já que nesta situação é valorizada a realção entre o saber e os alunos.

Desenvolveu os seus estudos no sentido de perceber como é que o currículo está estruturalmente organizado, quais os diferentes tipos de organização curricular e qual o papel desempenhado pelas diferentes pedagogias no processo de reprodução curricular. Este autor define o currículo como uma seleção organizada de conhecimento em códigos. Nos seus primeiros ensaios distinguiu dois tipos fundamentais de estruturação do currículo: o currículo tipo coleção ou mosaico e o currículo integrado. Para definir as fronteiras entre estes dois tipos de arranjo curricular utilizou o termo *classificação*, pelo que, quanto maior for o isolamento entre as áreas curriculares, maior será a *classificação*. Assim, um currículo tipo mosaico será mais classificado, acontecendo o contrário com o currículo integrado.

A classificação, no seu entender, é uma expressão de poder porque revela o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo. Distingue este poder do controlo, o qual está associado à forma de transmissão, ao enquadramento, ou seja aos elementos referentes à utilização do ritmo de trabalho, do tempo e do espaço.

No discurso pedagógico elaborado por Bernstein, evidenciam-se três elementos que se relacionam: o currículo, a pedagogia e a avaliação. Enquanto a pedagogia se centra nos processos de transmissão (como), o currículo incide nos conteúdos (o quê) e inclui a avaliação como elemento integrante do processo.

Todavia, o autor concede particular atenção às questões inerentes à transmissão de conhecimento, ou seja, à pedagogia. Aponta a existência de variações na forma como o conhecimento é transmitido, independentemente da forma como é organizado (de uma forma mais ou menos classificada) e distingue dois tipos de pedagogia: a visível e a invisível.

A pedagogia visível, também denominada de explícita diz respeito àquela que se observa na relação pedagógica, com destaque para o desempenho da criança e dos resultados alcançados por ela.

“As pedagogias visíveis e as suas modalidades atuarão para produzir diferenças entre as crianças: elas são necessariamente práticas estratificadoras de transmissão, uma consequência da aprendizagem tanto para os transmissores quanto para os adquirentes” (Bernstein, 1996: 104).

Por outro lado, indica a pedagogia invisível ou implícita como aquela, cujo objetivo principal não consiste em produzir diferenças estratificadoras explícitas para os *adquirentes*, visto que não pretende comparar o texto destes com os padrões externos

comuns. O “foco não está num desempenho «avaliável» do adquirente, mas em procedimentos internos aos adquirentes (cognitivos, linguísticos, afetivos, motivacionais) em consequência dos quais um texto é criado e vivido” (Ibid., p. 105).

Bernstein utiliza o termo *enquadramento* para aferir o maior ou menor controlo sobre o processo de transmissão efetuado pelo professor, considerando que o ensino tradicional, por exemplo, apresenta um forte enquadramento em virtude do relevo atribuído ao docente, enquanto o ensino centrado no aluno apresenta um enquadramento fraco, o que sucede em contextos de diferenciação pedagógica.

Define o *código* como sendo a gramática que, implícita e diferenciadamente, é adquirida pelas pessoas das diferentes classes. É este código que estabelece a ligação entre as estruturas macrossociológicas da classe social e as interações sociais situadas ao nível microssociológico. Define a classe social como a posição que as pessoas ocupam na divisão social do trabalho, determinando assim o tipo de código aprendido, o qual, por seu turno, atua sobre a consciência das pessoas e sobre os significados que produzem na interação social.

Distingue dois tipos de código: o código elaborado e o código restrito, alertando para a discrepância entre código elaborado, apresentado pela escola e o código restrito das classes operárias. No caso da educação, na opinião do autor, estas estruturas têm a sua expressividade mediante o currículo, a pedagogia e a avaliação, sendo fundamentais para a implementação numa pedagogia diferenciada que atende mais ao processo de aprendizagem.

No que diz respeito ao currículo, o código não é aprendido através do conteúdo explícito das áreas do conhecimento, mas a sua aprendizagem é feita através da maior ou menor classificação do currículo, do maior ou menor enquadramento da pedagogia. Por conseguinte, as modalidades de código aprendidas dependem da estrutura do currículo ou da pedagogia implementada.

Bourdieu e Passeron (1977: 45) estabelecem um elo de comparação entre a garantia de sobrevivência duma cultura e a transmissão do capital genético dos indivíduos, destacando que “toda a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de uma arbitrariedade cultural”.

Bourdieu (1966: 336) afirma que “l’égalité formelle qui régle la pratique pédagogique sert en fait de masque et de justification à l’indifférence à l’égard des inégalités réelles devant l’enseignement et devant la culture, enseignée ou plus exactement exigée”.

O autor comenta a questão da igualdade na educação, tão frequentemente abordada, a pretexto de um sentido de justiça, contrariando essa ideia, precisamente, porque a diferença requer um tratamento diferente, sob pena de estar a ser cometida uma injustiça. Foi com este propósito de negar o mesmo ensino para todos, independentemente das suas diferenças, que começamos a assistir à emergência de um novo conceito inerente à pedagogia diferenciada, a qual tem o seu início nos primeiros movimentos da educação nova, tendo sido defendida por muitos autores. Edouard Claparède (1973), Celestin Freinet (1996a, 1996b), Robert Dottrens (1977, 1978) são alguns dos precursores deste movimento.

“Ensinar tudo a todos, com as mesmas regras e no mesmo espaço e com a mesma voz e o peso académico do *magister dixit*, é uma ambição que configura um pensamento educacional que jamais pode ser partilhado nos dias de hoje” tendo em conta a complexidade inerente ao ato pedagógico (Morgado e Pacheco, 2011: 43).

Tomlinson (2008) indica três princípios que sustentam a diferenciação: a primeira refere-se à negação de um aluno “padrão”, não obstante esta seja uma ideia conveniente; a segunda reporta-se à necessidade imperiosa de um currículo e ensino de qualidade, pelo que não se trata de uma condição negociável; a terceira remete para a construção de pontes entre o aluno e a aprendizagem como única forma de ajudarmos cada aluno a progredir e a obter sucesso educativo.

A diferenciação pedagógica compreende a prestação de um atendimento às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de crianças, contrastando com o modelo típico de ensinar todos os elementos de uma turma como se fossem todos iguais. É “a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma a que os alunos, numa determinada aula não necessitam de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (Grave-Resendes e Soares, 2002: 22).

“O ensino diferenciado não sugere que um professor possa ser tudo para todos os alunos a tempo inteiro”, mas pressupõe que conceba diferentes abordagens educativas para proporcionar uma aprendizagem eficaz (Tomlinson, 2008: 35), cujas características são

ênfatizadas por Brandt (1998), comprovando o facto de que as melhores práticas procedem de um ensino diferenciado.

“Diferenciar significa, então, desenvolver estratégias de ensino diversificadas e modelos de organização do trabalho variados, de modo a que cada um dos alunos possa encontrar pontos de referência significativos e vias de acesso próprias para a sua aprendizagem” (Madureira e Leite, 2003: 98). Integra-se num modelo de ensino centrado no aluno, subentendendo a criação de dispositivos de aprendizagem diferenciados de modo a que as atividades pedagógicas não dependam unicamente da ação direta do professor.

A criação destes dispositivos pressupõe indubitavelmente uma preparação por parte do professor para proporcionar aos alunos um trabalho autónomo e mais independente do professor, mas mais interativo com os seus pares, exigindo “métodos complementares e, portanto, uma forma de inventividade didática e organizacional baseada num pensamento arquitetónico e sistémico” (Perrenoud, 2000b: 58).

Na opinião de Tomlinson (2008), o ensino diferenciado obedece a algumas orientações, cuja relevância não deve ser descurada. É importante que o professor organize as aulas com base em ideias e conceitos-chave de forma a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos essenciais, os quais funcionam como pontos de partida para adquirir outros conhecimentos e estabelecer ligações entre os tópicos em estudo.

Entender a avaliação, não apenas como uma simples medida do nível de aprendizagem, mas como uma ferramenta para o ensino e para o sucesso é outro princípio sustentado pela autora, que defende, igualmente, a promoção do pensamento crítico e criativo. Com efeito, este deve ser um objetivo a ter em conta, pois recusa-se a aceitar que alguns alunos com dificuldades sejam remetidos para tarefas de “nível baixo”, cujas exigências se restringem à memorização de informação e à compreensão mínima dos conceitos.

A autora frisa que “a maior parte do tempo, dever-se-á exigir que todos os alunos usem a informação, conhecimentos e capacidades adquiridos para resolver problemas complexos que desafiem uma qualquer resposta-modelo”, mesmo que alguns possam precisar de apoio para fazê-lo (p.39). Assim, aqueles que apresentam maiores dificuldades também deverão ser confrontados com questões e dilemas, exigindo assim o uso do que foi aprendido.

Não será possível a todos trabalhar com diferentes ritmos e diferentes estilos de um modo tradicional, ou seja, todos ao mesmo tempo, ao mesmo ritmo, com as mesmas motivações e iguais formas de compreender. Mais do que uma estratégia, a diferenciação pedagógica

constitui uma outra forma de entender o processo de ensino-aprendizagem, tendo como pressuposto que a aprendizagem emerge do indivíduo e não de algo exterior (Grave-Resendes e Soares, 2002). Com efeito, não se trata de uma estratégia a implementar quando há disponibilidade de tempo, mas traduz “uma forma de estar na sala de aula” (Tomlinson, 2008: 20).

Diferenciar o ensino não significa proporcionar tarefas “normais” à maioria dos alunos e tarefas diferentes aos restantes, quer revelem dificuldades, quer sejam altamente capacitados. Tomlinson (2008) afirma que o ensino diferenciado representa “agitar um pouco as águas” e facultar aos alunos opções diversificadas no acesso à informação, assim como na reflexão sobre as ideias e expressão das suas aprendizagens. “Proporciona diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Ibid., p.13).

Não bastará desenvolver um sistema de trabalho com papel e lápis e usar fichas individualizadas, pois segundo Perrenoud (2000a: 45), isso não chegará para impedir o fracasso escolar, já que “o problema do *sentido* dos saberes e do trabalho em aula continua o mesmo em pedagogias que se limitam a ajustar as tarefas ao nível dos alunos, sem modificar nem o seu conteúdo, nem a relação professor-aluno, nem o contrato didático”.

Diferenciar o ensino exige tempo e esforço, sobretudo em início de carreira. Significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno” (Heacox: 2006: 10).

Perrenoud (2000a: 9) assume a convicção de que “diferenciar o ensino é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem”. Tal desiderato não significa que o professor negue a instrução nem abandone os objetivos essenciais. Antes, pressupõe um esforço para atenuar as desigualdades perante a escola e para elevar a qualidade do nível de ensino. Trata-se daquilo a que Claparède (1973) denominou de “educação sob medida”, numa clara negação de um ensino igual para alunos diferentes.

Esta ideia de ajustamento do ensino às características individuais não se refere apenas a uma questão de respeito, mas “faz parte de uma exigência de igualdade: a indiferença às diferenças transforma as desigualdades iniciais, diante da cultura, em desigualdades de

aprendizagem” determinando o êxito escolar, sendo a própria organização do trabalho pedagógico a responsável pelo fracasso escolar, no entender de Perrenoud (2000a: 9).

Ignorar as diferenças entre os alunos beneficia aqueles que já dispõem de recursos que lhes permitem tirar mais partido das aulas e serem bem sucedidos, e em contrapartida, fomenta o fracasso dos que não são favorecidos por essas condições, levando-os a pensar que as suas dificuldades devem-se mais às suas fragilidades pessoais do que à inadequação do sistema escolar (Bourdieu, 1966). Com efeito, nem todos os indivíduos que coexistem numa sociedade encaram as diversas situações do quotidiano da mesma forma, já que não possuem dos mesmos meios intelectuais e culturais para o fazer.

A diferenciação pedagógica tem ganho, cada vez mais, a conotação de receita milagrosa, capaz de resolver os problemas de aprendizagem dos alunos. “De certa forma, o conceito opera como um catalisador da maioria das problemáticas hoje em debate no campo do currículo, aqui considerado enquanto núcleo fundador da prática institucional da escola” (Roldão, 2003a: 9). Estas distorções dificultam a sua operacionalização (Grave-Resendes e Soares, 2002: 3), pelo que importa perceber o grau de complexidade que este conceito contém e desmontar as razões que conduzem a uma tendência generalizada e redutora do seu uso, para poder agir de forma mais adequada na ação profissional e institucional (Roldão, 2003a).

Perrenoud (2000a: 26) chama a atenção para um tipo de diferenciação baseado numa “discriminação positiva, de apoio integrado, de educação compensadora”, denominando-a de “diferenciação mais confessável” pelo facto de prestar uma ajuda deliberada a crianças desfavorecidas, não obstante a considere irrelevante perante a natureza e a extensão das diferenças entre os alunos. Conclui que, infelizmente, o apoio não originou resultados prodigiosos, pois não tem sido suficiente para evitar as reprovações.

Referindo-se ainda aos apoios pedagógicos, salienta que, num primeiro momento, foram confiados a especialistas que não tinham a seu cargo uma turma e as pressões inerentes ao cumprimento de programas, emergindo assim uma primeira forma de diferenciação. “Tratava-se de confiar a interventores externos à aula o que o próprio titular não podia fazer”, embora o docente de apoio pudesse ter recebido apenas uma formação complementar para fazê-lo (Ibid., p. 36).

A partir dos anos 70, surgiram novas propostas, destacando-se os trabalhos de Legrand (1986, 1996), de Hutin (1979), de Hamein, Hutmacher e dele próprio (1979), cujas ideias

assentam numa pedagogia diferenciada levada a cabo pelos titulares de turma. No entanto, a emergência desta prática desenvolveu-se ao longo de um percurso de tempo e “representou uma longa caminhada, entrecortada por paradas e que permanece inacabada” (Ibid., p. 36).

Visser (1993) afirma que diferenciação é o processo, segundo o qual, os professores se defrontam com a necessidade de adequar métodos de ensino e estratégias de aprendizagem com o intuito de possibilitar a progressão de uma criança em situação de grupo, para além de consistir, no entender de Tomlinson (2000), numa conceção ou filosofia de ensino e de aprendizagem, que assenta na ideia de que não é possível acreditar que os alunos da mesma faixa etária apresentem as mesmas competências ou motivações e estilos de aprendizagem, sendo que os contextos familiares e as suas experiências também não são idênticos. Estas diferenças entre os alunos justificam repensar o ato pedagógico no sentido de tentar perceber o que necessitam de aprender, quais os ritmos da sua aprendizagem e o apoio que precisam para aprender.

Outro princípio orientador das práticas pedagógicas diferenciadas, enunciado por Tomlinson (2000), refere-se ao facto dos alunos aprenderem melhor quando se sentem apoiados, quando as tarefas são naturais e garantem uma relação com as suas motivações e experiências de vida. Quando a sala de aula e a escola funcionam como uma comunidade, da qual sentem fazer parte ativa e quando o professor maximiza as suas potencialidades, os alunos apresentam melhores resultados.

Para aprender é fundamental que o aluno compreenda o sentido das aprendizagens e os motivos que fundamentam a sua apropriação, ou seja não basta que o saber seja inteligível, sendo essencial que se mantenha ligado a outras atividades. Não sendo necessariamente utilitarista, poderá associar-se a aspetos estéticos, éticos ou até mesmo filosóficos (Perrenoud, 2000a).

Não existe uma única forma de ensino diferenciado, cujo trabalho educativo caracteriza-se por uma abordagem proactiva, que visa aumentar o nível de aprendizagens para todos os alunos (Pettig, 2000). Este autor considera a operacionalização de algumas ações fundamentais no desenvolvimento de práticas diferenciadas, designadamente, a cooperação entre professores, a descrição precisa dos objetivos e tarefas de aprendizagem, a avaliação refletida das competências dos alunos, a gestão flexível do trabalho dos alunos, o

desenvolvimento da sua autonomia e a participação ativa, sendo-lhes dada a possibilidade de escolha e de decisão.

Clarke (1991) afirma que as boas práticas ocorrem quando os professores fazem uma gestão do currículo para todos os alunos, ou seja, quando desencadeiam ações de diferenciação que propiciam evoluções nos seus percursos educativos. Byers e Rose (1996) corroboram este conceito, ao frisarem que a diferenciação corresponde à criação de elos de ligação entre o currículo e as necessidades e características particulares de todos alunos.

Esta ligação é estabelecida mediante dispositivos de pedagogia diferenciada que aumentam a possibilidade de que cada aluno tenha à sua disposição “um interlocutor bastante disponível e competente” para reorientar e regular o processo de aprendizagem e as atividades desencadeadas. O diálogo é o ponto de partida para uma observação formativa, através da qual é possível captar as expressões do educando, assim como as suas representações, os obstáculos encontrados e os erros por ele praticados (Perrenoud, 2000a: 73).

Com efeito, o autor reconhece que “as engenharias didáticas” não se sobrepõem ao encontro entre pessoas diferentes com singularidades e particularidades específicas. A distância que separa o professor de cada um dos seus alunos é maior ou menor de acordo com alguns fatores, sendo um deles a motivação (Ibid., p. 74). Segundo Freinet (1996a), só o verdadeiro trabalho motiva e compromete os alunos na procura de respostas capazes de atribuir sentido às suas aprendizagens.

Podemos, então, considerar que a diferenciação consiste na convergência das estratégias de ensino com as estratégias de aprendizagem de cada aluno (Meirieu, 2009; Visser, 1993; Perrenoud, 1996), emergindo uma nova redefinição do trabalho escolar, ou seja, “da imagem de um saber transmitido através do discurso magistral, passamos para a imagem de um saber construído através duma atividade disciplinada, um trabalho” (Perrenoud, 1995: 47).

Reconhecendo a existência de algumas ideias incorretas acerca do ensino diferenciado, Tomlinson (2008) esclarece que não significa nem individualização do ensino, nem apenas uma outra forma de obter grupos homogêneos, pois é impossível trabalhar individualmente com cada aluno no contexto de turma e não é recomendável incluir os alunos em grupos onde os níveis de capacidade são semelhantes. Alunos com um nível fraco a trabalhar com colegas que se situam no mesmo nível, correm riscos de estagnação.

Tendo em conta os pressupostos enunciados Perrenoud (2000a: 10) questiona com legitimidade: “Como explicar a persistência de uma pedagogia que permanece indiferente às diferenças ou que, na melhor das hipóteses, não as leva em conta senão de modo marginal em proporções irrisórias em relação à amplitude das variações”?

3.2 Práticas de diferenciação pedagógica: uma tentativa de desconstrução

Se a diferenciação pressupõe colocar o aluno, tanto quanto possível, numa situação favorável para ele (Perrenoud, 1995), então é claro que as estratégias devem ser repensadas quase que constantemente (Perrenoud, 2000a), ou seja é essencial desenvolver um ensino estratégico baseado na gestão de fluxos reduzidos e numa lógica de confronto entre o momento atual e os objetivos a serem alcançados a longo prazo. Trata-se de refletir acerca das melhores estratégias que devem ser desenvolvidas no momento para permitir alcançar as finalidades delineadas, numa lógica de regulação em função de objetivos de aprendizagem (Tardiff, 1992).

Conseguir o sucesso depende da ação estratégica do professor, pois ao contrário do que alguns possam pensar, a aprendizagem não ocorre com base na apresentação de conhecimento. Embora seja fundamental que o aluno desempenhe um papel ativo, também importa que o professor seja “ativo e pró-ativo, capaz de antecipar, conceber, reorientar no sentido da aprendizagem visada” (Roldão, 2009: 122).

Roldão (2009) recorre a uma comparação com a medicina, explicitando que quando uma equipa de cirurgia mobiliza as *técnicas instrumentais* indispensáveis à operacionalização duma operação, que visa a solução de um problema de saúde, não são essas técnicas que consubstanciam a estratégia. É a estratégia global delineada que organiza a utilização de cada uma das técnicas numa ação concertada e congruente orientada para o sucesso, ou seja para a resolução do problema que a desencadeou.

A autora constata que a designação de estratégia utilizada em alguns documentos curriculares de escola ou de turma não apresentam efetivamente opções estratégicas para a prática do ensino e propõe um sentido de estratégia baseado numa “conceção finalizada e organizada da ação de ensinar” (p.30), justificando-se “no plano da conceção, pela resposta às questões: como vou organizar a ação e porquê, tendo em conta o quê e para quem? A

um segundo nível, instrumental, operacionaliza-se respondendo à questão: Com que meios, atividades, tarefas, em que ordem e porquê? (p.29). Sintetizando, trata-se de um plano criado pelo professor com o intuito de garantir a aquisição de determinadas competências (Vieira e Vieira, 2005).

Outro conceito que convém clarificar diz respeito aos métodos pedagógicos, os quais segundo Mialaret (1980) consistem num conjunto de intenções e desempenhos estruturados em função de objetivos. Segundo Meirieu (2000) a aprendizagem ocorre no contexto da aplicação de um método, o qual congrega três elementos que se relacionam entre si: os alunos, o professor e o saber.

Embora, um dos desafios atuais da escola seja desenvolver uma pedagogia apropriada à diversidade dos públicos que a frequentam, por outras palavras, uma pedagogia diferenciada, na verdade, esta continua a aplicar uma herança pedagógica desapropriada à realidade, já que “a organização do trabalho é desadequada aos objetivos e às políticas de educação. Os professores habituaram-se a considerar que tinham de dar lições para todos os alunos ao mesmo tempo, isto é, usando e abusando do modo simultâneo” (Niza, 1998: 5).

As crianças e jovens, no seu dia a dia têm à sua disposição uma variedade de vestuário de forma a corresponder aos seus tamanhos, preferências e estilos, o que lhes permite fazer escolhas adequadas e obter mais conforto e bem estar. “Inevitavelmente, um tipo de ensino «pronto-a-vestir-tamanho único» não irá servir - exatamente como acontece com roupas de tamanho único - a alunos com diferentes necessidades, mesmo que estes tenham a mesma idade cronológica” (Tomlinson, 2008: 9). Por outras palavras “tentar esticar uma peça de roupa que é demasiado pequena ou tentar «entalar» e arranjar uma peça que é demasiado grande terá menos probabilidades de ser tão eficaz como arranjar peças de roupa de tamanho exato num dado momento” (Ibid., p. 16).

Muitos professores manifestam receios na aplicação do ensino diferenciado e um deles consiste, precisamente, na perda de controlo, já que se vêm confrontados, não raras vezes, com a necessidade de superintender várias atividades em simultâneo (Ibid.).

Tomlinson (2008) considera que o ensino diferenciado é pró ativo e dinâmico, na medida em que se ajusta às diferentes necessidades educativas. Para além de disponibilizar diferentes opções de aprendizagem, aumentando as possibilidades de sucesso, o carácter

flexível que o caracteriza permite ajustar os planos sempre que se revelem inadequados para alguns alunos.

O ensino diferenciado é qualitativo e não necessariamente quantitativo, pois fazer mais do mesmo, sobretudo quando se trata de exercitar uma competência já adquirida, para além de não resolver o problema, poderá parecer uma admoestação. “Apenas ajustar a quantidade de trabalho é, geralmente, menos eficaz do que ajustar a natureza do trabalho para corresponder às necessidades do aluno” (Tomlinson, 2008: 17).

O ensino diferenciado promove múltiplas abordagens a partir de três elementos do currículo: os conteúdos (input), o processo e o produto (output). Por outras palavras, assiste-se a uma flexibilidade e diversidade “sobre o que os alunos aprendem, como o aprendem e de que modo demonstram o que aprenderam”, com o objetivo de ajudá-los a aprender melhor (Tomlinson, 2008: 17).

Segundo a autora, o ensino diferenciado permite uma flexibilidade nos agrupamentos. Se em determinadas situações, usar a mesma atividade com o grupo-turma é o mais indicado, porque “estabelece compreensões comuns e um sentimento de comunidade para os alunos através da partilha de debates e revisões” (Ibid., p. 18), noutros momentos revelar-se-á mais produtivo o trabalho em pequeno grupo ou individualmente. “Uma turma diferenciada é marcada pelo ritmo repetitivo da preparação, revisão e partilha do grupo-turma, seguindo-se a oportunidade de exploração, compreensão, extensão e produção individual ou em pequeno grupo (Ibid., p. 19).

O fator *conforto* é essencial para proporcionar aos alunos respostas positivas e construtivas e está diretamente dependente dos estilos de aprendizagem e das inteligências, sabendo de antemão que aquilo que faz alguém sentir-se confortável, poderá suscitar desconforto noutra. Torna-se, pois, imperioso “promover o conforto, lançando mão de atividades de aprendizagem que se inscrevam na proximidade de cada um dos quatro estilos de aprendizagem e num vasto leque de inteligências”. A eficácia do ensino depende da articulação obtida entre as estratégias e os perfis de aprendizagem dos alunos e o nível de conforto que estes possam sentir na realização das atividades (Silver, Strong e Perini, 2010: 44).

O nosso sistema de ensino implementa um ciclo de lecionação assente numa segmentação de conteúdos complexos noutros mais simples, seguindo determinadas fases: após o ensino, procede-se à verificação da informação adquirida e volta-se ao ensino seguido de

prova de avaliação. Jensen (2002) adverte que este formato não é consentâneo com o modo de funcionamento do cérebro, o qual subentende abordagens menos numerosas, mas mais profundas e complexas, possibilitando aos discentes processar os conteúdos de informação com maior profundidade, mediante perspectivas diversificadas, de acordo com os diferentes estilos de aprendizagem e inteligências.

Se os professores desenvolverem um ambiente de envolvimento e de exploração pessoal, os alunos sentem-se encorajados a participar de forma ativa, desenvolvendo a automotivação, sobretudo se a estes for dada a possibilidade de trabalharem em temas do seu interesse.

Morgado (2003a) considera que os professores tendem a aumentar a qualidade das suas práticas quando desencadeiam dispositivos de diferenciação, tais como: a *diversificação de metodologias*; as *expectativas positivas*; a promoção da *autonomia*; ênfase colocada na *regulação dos processos*; o estabelecimento de um *clima positivo* na sala de aula; a consistência na organização do trabalho pedagógico com as necessárias *adequações*; o *reforço dos sucessos* e esforços evidenciados pelos alunos; a promoção do *trabalho cooperativo*;

Tomlinson (2008) apresenta dezassete estratégias-chave para os professores que pretendam colocar em prática um ensino diferenciado: adotar uma fundamentação consistente da ação educativa diferenciada alicerçada nos níveis de preparação dos alunos, nos seus interesses e perfis de aprendizagem; iniciar práticas diferenciadas a um ritmo adequado, pois ambicionar fazer mais do que são capazes causa desânimo, mas não começar também não conduz ao progresso; diferenciar os tempos designados para as tarefas, atribuindo um tempo menor do que o equivalente à capacidade de concentração de cada aluno; se é possível que os alunos altamente capacitados tenham uma capacidade de concentração mais elevada, também é provável que os alunos com maiores dificuldades revelem capacidades um pouco menores, sendo aconselhável designar algum tempo a mais para os desenvolverem tarefas, nas quais não revelem muito talento ou interesse; uma vez que a “dessincronização” é uma realidade inevitável.

Já que não é possível esperar que todos terminem as tarefas ao mesmo tempo, “usar atividades especificadas nas quais os alunos se deterão automaticamente depois de completarem tarefas designadas é importante” (Ibid., p. 62). Estas tarefas constituem “atividades-âncora” e pressupõem que sejam utilizadas apenas quando o trabalho

concluído apresente um nível de qualidade elevado; a transmissão de indicações à turma no seu todo nem sempre é o mais indicado, pelo que é preferível, por vezes, fazê-lo por intermédio de cartões ou fichas de tarefas; designar alunos para determinados locais ou grupos de trabalho também pode ser uma tarefa facilitada pelo recurso a quadros amovíveis e etiquetas-chave; designar um local para os alunos se situarem no início e término das aulas permite a cada professor verificar as presenças sem fazer chamadas e gerir as movimentações dos alunos; certificar-se de que os alunos não solicitam a ajuda do professor em determinados momentos, recorrendo a alternativas que lhes permitam a obtenção de ajuda nos momentos em que o professor não está disponível é fundamental; minimizar o ruído poderá fazer a diferença e facilitar o necessário equilíbrio entre a concentração e a troca de ideias; estabelecer uma planificação para a entrega de trabalhos com a ajuda de um dos “especialistas do dia” e ensinar os alunos a colocar o mobiliário em diferentes disposições, conforme a natureza do trabalho a ser realizado, também poderá libertar o professor de várias tarefas que ocorrem em simultâneo; diminuir os eventuais movimentos desgarrados, fazendo saber aos alunos o tipo de movimentação que é admissível, sendo recomendável o uso de um “esquilo” por grupo para circular pela sala; incentivar a permanência na tarefa e a gestão adequada do tempo com índices elevados de concentração; planificar tarefas dirigidas a alunos que terminam as tarefas rapidamente, sendo importante fazê-los compreender que estas devem ser concluídas com qualidade; promover a autonomia dos alunos na sala de aula; ajudar algumas crianças a terminar tarefas quando os restantes colegas têm de prosseguir; conversar com os alunos acerca das suas experiências individuais e coletivas, para além de estimular sentimentos de pertença a um grupo e desenvolver a sua metacognição, propícia a produção de soluções para determinados problemas.

O ensino diferenciado é norteado por três fatores que dizem respeito à preparação, ao interesse e perfil de aprendizagem, pois segundo Tomlinson (2008) os alunos aprendem melhor quando as suas capacidades e nível de compreensão sobre um determinado assunto equivalem aos desafios que lhes são colocados (nível de preparação), quando estes despertam o seu interesse e curiosidade e lhes possibilitam aprender de acordo com o seu perfil de aprendizagem.

A adequação das tarefas ao nível da preparação faculta ao aluno a possibilidade para progredir além da sua zona de conforto e proporciona apoio “para fazer a ponte entre o conhecido e o desconhecido”. “Planificar aulas diferenciadas assemelha-se a usar os botões

de um equalizador de uma aparelhagem ou leitor de CD. Podem manipular-se os botões para conseguir a melhor combinação de sons para cada peça musical” (Ibid., p.79). Assim, é possível adaptar os “botões” de forma a proporcionar diferentes opções: do básico ao mais complexo; do concreto ao abstrato; do simples ao complexo; de uma única faceta a facetas múltiplas; de um pequeno salto a um grande salto; de abordagens mais estruturadas a outras mais abertas; de uma autonomia menor a desempenho com mais autonomia, de um ritmo lento a outro mais rápido.

A autora enfatiza um outro fator que se relaciona com o interesse, reconhecendo que é fundamental envolver os alunos nos temas de trabalho, porque para além de ajudá-los a perceber que há uma ligação entre a escola e as suas motivações e que as diferentes aprendizagens estão interligadas, as ideias familiares podem constituir uma ponte eficaz para outras desconhecidas e os alunos poderão sentir-se mais motivados para as aprendizagens. Bess (1997) e Brandt (1998) são outros atores que associam ao interesse e ao poder de escolha dos alunos, o empenho, pois quando estes revelam curiosidade por um tópico as probabilidades de aprender são maiores.

Tomlinson (2008) é de opinião que, se por um lado, o professor deve identificar os interesses dos seus alunos, por outro, também poderá partilhar as suas motivações e despertar-lhes novos interesses, que funcionam como veículos para aprendizagens de conceitos relevantes do currículo. Sugere algumas estratégias, evidenciando-se, a título de exemplo, o uso de estudos paralelos sobre temas do interesse dos alunos, a criação de centros ou grupos de interesse, a formação de equipas de especialidade e atividades de expansão de interesses preexistentes.

Outro fator de diferenciação, não menos importante, diz respeito aos perfis de aprendizagem, cujo conhecimento pode facilitar a adequação de opções pedagógicas conducentes à melhoria das aprendizagens. As quatro categorias de fatores referentes aos perfis de aprendizagem referem-se aos estilos de aprendizagem, às inteligências preferenciais, ao género e à cultura do aluno. Tomlinso (2008) salienta ainda a influência do meio cultural e do género, destacando a importância de criar contextos educativos flexíveis que permitam aos alunos trabalhar de forma mais produtiva.

A diferenciação de conteúdos (*input* do ensino e da aprendizagem) é outra possibilidade apontada e sugere, por um lado, a adaptação do que é ensinado e por outro, a adequação na forma como o professor dá acesso ao que pretende que os alunos aprendam.

A diferenciação de processos é outro caminho da diferenciação. Em termos escolares os processos poderão significar atividades, sendo mais razoável falar em “atividade de compreensão”, no entender da autora, já que “uma atividade atinge o máximo da sua potencialidade como veículo de aprendizagem apenas quando se concentra inequivocamente numa parte de algo essencial que os alunos precisam saber, compreender e serem capazes de fazer” (Ibid., p. 127).

Qualquer atividade relevante pressupõe, então, um processo compreensivo capaz de ajudar os alunos a transitarem para um nível mais complexo. As atividades diferenciadas e com boa qualidade, para além de serem interessantes, de apelarem a um pensamento mais elevado e de possibilitarem o uso de capacidades essenciais para compreenderem questões fundamentais, oferecem formas diversificadas de compreender o que é importante com o recurso a estruturas de apoio/*scaffolding* por parte dos colegas ou dos professores.

A autora indica algumas dessas estruturas de apoio que podem ser desenvolvidas na sala de aula, designadamente: instruções mais ou menos estruturadas; utilização de material áudio para efeitos de leitura ou escrita; uso de símbolos que auxiliem na interpretação de escrita impressa; ensino mais aprofundado; modelagem; definição de critérios claros; jornais de turma; planos de pesquisa de textos; modalidades múltiplas de ensino; utilização de materiais concretos; orientações para o estudo; ficheiros de estudo (organizers), entre outras.

Todavia, não será menos verdade que o conforto levado ao extremo pode acarretar letargia mental, não obstante o facto de o desconforto ser nocivo à aprendizagem. “Crucial neste contexto é a ideia de conforto temperada pelo desafio, de modo a que a mente (...) procure aplicar-se a uma tarefa que não surja como uma ameaça mas que seja mentalmente exigente” (Silver, Strong e Perini, 2010: 44). Encontrar um equilíbrio entre conforto e desafio é o objetivo fulcral, motivo pelo qual um bom ensino deverá considerar os estilos de aprendizagem e as diferentes inteligências, promovendo naturalmente a segurança e oportunidades de trabalho desafiadoras que lhes permitem ultrapassar as suas capacidades atuais. Quando os alunos desenvolvem atividades no âmbito de estilos de aprendizagem diferentes dos seus e de inteligências secundárias, tornam-se mais flexíveis e tolerantes perante os colegas que aprendem de formas diferentes das suas.

Jensen (1996)¹⁶, alerta-nos para as experiências de aprendizagem que deixam o aluno desconfortável. Nestas situações, o cérebro tende a acionar um mecanismo de defesa, que poderá conduzir a um estado de tensão e a uma baixa autoestima, para além de influenciar a confiança e aceitação dos pares. “O desafio é importante: se for demasiado grande ou demasiado pequeno, os alunos desistirão ou aborrecer-se-ão” (Jensen, 2002: 55-56).

Uma tarefa que constitui um desafio para alguns alunos, poderá significar uma atividade complexa para outros, pois nem todos os alunos apresentam o mesmo nível de compreensão. O que importa ressaltar é que “as experiências de aprendizagem são mais eficazes quando são envolventes, relevantes e interessantes”, embora o que é interessante para um aluno já poderá não ser para outro, pelo que é preciso estar atento a essas divergências (Tomlinson, 2008: 18), que exigem intervenções diferenciadas.

Enquanto as atividades tendem a ser breves, centrando-se em competências e conhecimentos essenciais, um produto resulta de um esforço a longo prazo e permite aos alunos demonstrarem o que aprenderam, pelo que o teste escrito não é a única forma de o fazer. Os produtos podem, então, consubstanciar a operacionalização de conceitos aprendidos na escola, mediante a resolução de problemas reais (Ibid.).

Quando todos os produtos estão relacionados com aspetos centrais comuns, embora os alunos possam concebê-los com base nos seus interesses pessoais e pontos fortes, torna-se mais fácil a partilha de ideias e a comunicação entre eles, ao mesmo tempo que o professor focaliza o trabalho em componentes do currículo essenciais para todos.

São múltiplos os caminhos que conduzem ao conhecimento em função de necessidades diversificadas, sendo irrelevante o facto de ser “normal” ou “diferente”. “O objetivo para cada aluno é elevar ao máximo o seu «nível de aprendizagem» atual” (Tomlinson, 2008: 31).

De acordo com esta perspetiva, a gestão curricular antevê possíveis ajustamentos, razão pela qual a planificação constitui uma ferramenta pedagógica que permite responder à diversidade dos alunos, não obstante seja importante considerar o grupo turma como unidade de trabalho (Ainscow, 1997, citado por Morgado, 2003a).

A planificação relaciona-se intimamente com as questões curriculares e com a evolução que o conceito de currículo sofreu ao longo dos tempos. Atualmente o conceito de

¹⁶ Cientista que tem vindo a estudar o funcionamento do cérebro.

currículo é entendido como um projeto aberto a ser operacionalizado num contexto particular, compreendendo não só o conjunto de competências essenciais, mas igualmente, as aprendizagens decorrentes dos contextos escolares específicos (Roldão, 1999a).

A este propósito, Morgado (2003a: 79) reconhece que a autonomia do professor assume particular relevância, “no sentido de potenciar os níveis de apropriação considerando diferenças individuais e contextuais”. Reforça a ideia de que num modelo aberto, o currículo é construído em função dos diferentes contextos escolares, procurando adequar-se às diferenças entre os alunos e às opções metodológicas do professor.

Partindo da ideia inquestionável que aborda o aluno como um sujeito ativo diferente dos outros, torna-se imprescindível organizar o trabalho na sala de aula de forma a proporcionar ao aluno possibilidades de mobilização das suas experiências para o contexto escolar, através de interações com os colegas e com o professor, cuja verbalização potencia a integração de competências (Dean, 2000).

Dean (2000) refere ainda a necessidade do professor organizar o trabalho de modo a reforçar positivamente o autoconceito académico e a autoestima do aluno. Chama a atenção também para a importância do clima criado ao longo do processo educativo, considerando fundamental que o aluno se sinta apoiado e não intimidado. “Criar um clima securizante passa pelo reconhecimento, por parte do professor, do aluno enquanto pessoa, com um determinado património sócio-cultural, necessidades, saberes, experiências e dificuldades” (Cadima, 1997: 13-14).

Perrenoud (2000a: 49) reforça esta ideia advogando que diferenciar o ensino coloca em questão diferenças, algumas das quais “ínfimas e invisíveis”, razão pela qual o professor não pode centrar a sua atenção somente na didática, “à maneira de um médico que dispusesse de todos os conhecimentos e de todas as tecnologias, mas não tivesse conseguido ganhar a confiança de seus pacientes”.

Marzano (2007) identifica três componentes que, na sua opinião devem fazer parte de uma pedagogia eficaz. Refere-se ao uso de estratégias eficazes de ensino e de gestão da sala de aula, assim como à utilização de estratégias de gestão curricular. Com o propósito de ser bem sucedido na aplicação destas ações, o professor deverá questionar-se acerca das estratégias a adotar relativamente a uma série de questões que merecem a devida atenção pela forma como condicionam a planificação da sua intervenção.

Num dos seus livros ¹⁷ apresenta dez perguntas que traduzem a ideias-chave a ter em conta, todas elas iniciadas pela expressão: “What will i do to? Traduzindo para português: *O que devo fazer para*: comunicar os objetivos de aprendizagem, aferir os seus progressos e exaltá-los; ajudar os alunos a interagir eficazmente com os novos conhecimentos; orientá-los a praticar e aprofundar os novos conhecimentos; incentivá-los a testar hipóteses acerca desses novos saberes; envolvê-los no processo de aprendizagem; como estabelecer ou manter regras de procedimentos a adotar na sala de aula; identificar os incumprimentos dessas mesmas regras; manter um relacionamento eficaz com os alunos; comunicar-lhes as expectativas elevadas que o professor tem para todos eles; desenvolver aulas eficazes numa unidade coesa entre alunos e professores.

Os estudos comprovam que os objetivos mais ambiciosos e desafiadores, mas definidos de forma específica e clara, indicando com precisão os resultados pretendidos, são os mais eficazes, sendo aconselhável evitar expressões do tipo: “o aluno fez o seu melhor”, pois são tão ambíguas e não direciona o aluno para a obtenção de resultados relevantes em função duma ideia clara de sucesso (Wood e Locke, 1987; Wofford, Godwin e Premack, 1992). Os objetivos que correspondem a desafios incentivam os alunos a trabalhar mais para alcançá-los (Hattie, 2009).

Se um dos objetivos da escola consiste em proporcionar desafios aos alunos que lhes permitam desenvolver os seus pontos fortes e as suas capacidades de modo a serem capazes de aprender de forma independente, então estes devem ser responsabilizados pela sua própria educação (Schlemmer e Schlemmer, 2003, Tomlinson, 2008).

É importante que o professor ensine aos alunos estratégias de aprendizagem e de estudo que possibilitem a transformação da informação em conhecimento, mediante a incorporação e organização dos conteúdos, a partir das quais é possível reorganizar a informação e mobilizá-la para a resolução de problemas. O ensino deliberado de estratégias de estudo é fundamental para dotar os alunos de autonomia suficiente para gerir o seu próprio processo de aprendizagem e melhorar o seu rendimento escolar (Beltrán, 1993), autonomia que se impõe como condição essencial em práticas pedagógicas diferenciadas.

¹⁷ MARZANO, R.J. (2007). The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum development.

Mas este ensino deliberado só terá efeitos significativos se for considerado um objetivo de ensino, caso contrário, os alunos correm o risco de utilizar apenas pontualmente e de forma desajustada as estratégias de estudo e aprendizagem (Oxford, 1990). O ensino destas estratégias constitui um desafio para os professores, revelando-se de muita importância pelas repercussões que implica no processo de compreensão e de tomada de consciência dos educandos acerca da sua própria aprendizagem (Hattie, 2009; Chamot, Barnhardt, El-Dinary e Robbins, 1999), o que é fundamental para permitir percursos de aprendizagem diferenciados.

Trata-se de uma tarefa que consiste em fazer os alunos aprender a aprender, a par da aprendizagem inerente aos conteúdos programáticos e pressupõe uma atitude estratégica, tanto da parte do professor, como da parte do aluno, já que ensinar e aprender correspondem a duas vertentes do mesmo processo (Monereo, 1999).

No entender de Lopes e Silva (2010: 161), “a escola habitualmente expressa alguma preocupação com as competências para o estudo, mas esquece-se de cuidar do desenvolvimento das estratégias de aprendizagem que regulam o uso dessas competências na realização das tarefas escolares”, reforçando a importância em ensinar a aprender, pois na opinião dos autores “não faz sentido que se aprenda sem nunca ter aprendido como se estuda, porque é tão importante ensinar a matéria como a forma de a aprender”.

A instrução direta ou ensino explícito é um outro método de ensino, que não invalida uma ação pedagógica diferenciada, utilizado com alguma frequência, principalmente, quando o professor pretende transmitir factos e conhecimentos (Arends, 1995), mas por vezes, é confundida com o método expositivo. Neste método, o professor informa os alunos acerca dos objetivos da aprendizagem e dos critérios de sucesso e procura envolver todos os alunos mediante o recurso a práticas guiadas e demonstrações, para além de feedbacks adequados e oportunidades diversificadas de práticas independentes para aplicarem as competências e os conhecimentos adquiridos em trabalhos individuais ou de grupo. É essencial que o professor seja claro nas comunicações que faz e saiba orientar as tarefas com entusiasmo e flexibilidade (Lopes e Silva, 2010).

Outro modelo que articula ensino explícito com períodos sucessivos de avaliação e feedback constante com o propósito de reorganizar a aprendizagem, diz respeito à aprendizagem de mestria e de domínio, cuja importância tem sido salientada por alguns autores (Bloom, 1968). Baseia-se no pressuposto de que os alunos podem aprender, alcançando níveis

elevados de proficiência, desde que lhes seja disponibilizado tempo e ensino adequado, de acordo com o ritmo de trabalho de cada um, mas sem considerar baixar os níveis de exigência que se mantêm constantes para todos, ao contrário do que sucede com o ensino tradicional, no qual é aceitável que apenas uma minoria obtenha resultados acima da média e uma outra minoria não seja bem sucedida, centrando-se no aluno médio, sem procurar adequar o ensino às necessidades dos alunos (Robinson, 1992; Peixoto, 1995).

Na aprendizagem de mestria, os conteúdos estão divididos em unidades de aprendizagem mais pequenas, cada uma das quais antecipada por um teste diagnóstico com o objetivo do professor conhecer os pontos fortes e fracos do aluno, os quais recebem regularmente um feedback sobre os progressos alcançados, percebendo o que aprenderam bem e o que lhes falta melhorar. São implementadas medidas de remediação através de métodos e atividades diferentes durante um processo de ensino, no final do qual os alunos fazem um teste, pelo que nenhum aluno progride no programa sem dominar os conteúdos básicos e evita-se a acumulação de erros.

Para iniciarem uma nova unidade, os alunos terão que dominar a matéria anterior e aqueles que atingem logo os objetivos propostos desenvolvem atividades de enriquecimento ou passam para a atividade seguinte. “Em suma, a aprendizagem de mestria permite atender às necessidades de aprendizagem dos alunos: dar mais tempo aos alunos para aprender e proporcionar-lhes planos de recuperação e aos alunos mais rápidos progredir no seu próprio ritmo” (Lopes e Silva, 2010: 188), consubstanciando-se alguns princípios reguladores da pedagogia diferenciada.

Tomlinson (2008: 48) defende, também, uma divisão flexível de grupos, de acordo com as atividades propostas. Se em algumas situações será mais eficaz para os alunos discutir rapidamente uma ideia com o colega do lado, noutras o mais indicado poderá ser o trabalho em pequenos grupos (de dois, três, no máximo, quatro) ou individualmente. Efetivamente, a utilização de estratégias diferenciadas de divisão de grupos, possibilita a correspondência entre alunos e tarefas, facilitando ainda a observação e avaliação em situações de grupo e de tarefas diversificadas. “Esta flexibilidade impede que os alunos se sintam «amarrados» a um tipo específico de sala de aula”.

De acordo com Heacox (2006), o professor pode estratificar atividades com maior ou menor grau de complexidade em função das necessidades reveladas pelos alunos e as suas competências e sugere a colaboração com outros professores para atenuar as exigências

inerentes a esta metodologia de intervenção, recomendando o uso de listas de projetos. O autor também aconselha aos professores a não hesitarem na adoção de estratégias mais prescritivas, sobretudo em relação aos alunos que necessitam de instruções, sendo fundamental intervir para garantir que os alunos fazem as escolhas mais ajustadas ao seu perfil.

No parecer de Tomlinson (2008: 17), “o ensino diferenciado tem as suas origens no processo de avaliação”, pois a avaliação já não incide unicamente no final de cada unidade para aferir o que foi conseguido, mas também ocorre no início de uma unidade para conhecer as necessidades de cada aluno relativamente aos objetivos propostos. De resto, esta avaliação é feita ao longo do processo e permite ao professor fazer os ajustamentos considerados pertinentes em função dos níveis de preparação, das motivações e estratégias de aprendizagem dos alunos.

3.3 A avaliação pedagógica diferenciada: fundamentos, fragilidades e novas perspetivas

Haittie (2009) diz-nos que a avaliação constitui um dos mais importantes componentes do processo de ensino-aprendizagem, pelas repercussões que pode assumir na melhoria do rendimento escolar dos alunos, visto que o feedback possibilita o ajustamento do ensino às efetivas necessidades de aprendizagem dos alunos. Este procedimento possibilita a, melhoraria dos seus desempenhos, pois quando se pretende que todos os alunos atinjam determinados objetivos pedagógicos, torna-se fundamental “instituir processos de avaliação que permitam a adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem” (Allal, 1986: 175).

Todavia, Villas Boas (2006), docente e investigadora, que se tem dedicado ao estudo da avaliação, reconhece a existência de muitas dificuldades neste âmbito, as quais se devem, presumivelmente, à preparação desajustada dos profissionais de educação, ideia corroborada por Lopes e Silva (2010: 7) que ao se referirem à avaliação formativa, por eles defendida, asseguram que, embora constitua uma das intervenções mais importantes pela influência determinante que exerce sobre a melhoria do rendimento escolar dos alunos, “é comumente, de entre os tipos de avaliação usados pelos professores a mais mal compreendida nos seus objetivos e na sua forma de utilização”.

Fernandes (2006: 43) diz-nos que

“a avaliação formativa, não sendo a panaceia para os males dos sistemas educativo, é com certeza um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de crianças e jovens que, ano após ano, experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão escolar. É por isso que temos forçosamente que desbravar e aprofundar a ideia de avaliar para aprender se quisermos enfrentar as questões mais prementes e urgentes da educação contemporânea”.

A avaliação, enquanto principal instrumento regulador do trabalho do professor e dos alunos (Morgado, 2000), reflete, através dos seus procedimentos e dispositivos, uma conceção de ensino-aprendizagem e um sistema de valores, pelo que se torna fundamental um trabalho de reflexão que permita uma coerência entre todos os atos pedagógicos, desde a planificação até às práticas de avaliação, procurando garantir que estas cumpram o seu papel de regulação e de diferenciação do trabalho educativo (Morgado, 2003a).

“É evidente que a metodologia a ser seguida na organização dos processos de aprendizagem, com vista a uma mudança na organização curricular, só se torna possível com novas práticas de avaliação”, assegura Pacheco (2011: 101). No entanto, Alves e De Ketele (2011) questionam se o alargamento do conceito de currículo fez-se acompanhar por um outro conceito de avaliação.

3.3.1 Repensar o significado e o papel da avaliação: da avaliação certificativa à avaliação formativa e diferenciada

A avaliação consiste na expressão de um juízo de valor, alicerçado numa relação entre um referido e um referente, com o objetivo de efetuar uma tomada de decisão (Pacheco, 1995a; Rodrigues, 2002; Alves, 2004; Stake, 2006; Ferreira, 2007), no contexto de uma determinada organização curricular (Pacheco, 2011), sendo que uma das suas funções, independentemente da modalidade aplicada, é precisamente “a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, incluindo a reformulação dos conteúdos, a organização de atividades, a adoção de outras metodologias de ensino e de outros instrumentos de avaliação” (Pacheco, 2008b: 48-49).

Fazendo uma retrospectiva sobre o conceito de avaliação, constatámos que, no âmbito duma perspetiva curricular clássica, este era entendido como um instrumento que tinha por objetivo medir e classificar, de forma a garantir a difusão do “património que está definido num programa que o professor tem como missão fazer absorver o mais eficazmente possível” (Landsheere, 1994: 21).

Esta perspectiva associada ao método de ensino expositivo, segundo Leite e Fernandes (2003: 15-22), baseava-se numa certificação determinada pelo professor enquanto detentor de poder sobre o aluno, cujo papel era caracterizado por passividade e mera aceitação. A concepção de avaliação subjacente privilegiava a dimensão quantitativa aferida por instrumentos estandardizados, que procuravam medir, sobretudo, a memorização e os saberes adquiridos. Como faz notar Perrenoud (2000a: 146) “uma avaliação sincrónica, normativa e comparativa é um obstáculo maior à diferenciação do ensino e à individualização dos percursos de formação”.

Com efeito, a avaliação em contexto escolar tem como referência os conteúdos das áreas e disciplinas, originando *a pedagogia por gavetas* (De Ketele, 2008) na sequência do código mosaico referente à transmissão de conhecimento reconhecido por Bernstein (1996). O trajeto de um aluno é, pois, definido por uma série de patamares sucessivos, cada um dos quais representado por “um programa padrão e por um nível homogêneo de existência”. Segundo Perrenoud (2000a: 87), esta linguagem é redutiva e não reflete o que é ensinado, nem tão pouco o que os estudantes vivenciaram e conheceram. Trata-se de uma forma confortável para gerir grupos de alunos e cursos e justificar índices de reprovações, de abandono escolar ou de reorientação escolar (Ibid.).

Meirieu (2005a: 194-196) distingue o termo avaliar de um outro que se refere a “atribuir uma nota”, o qual não é mais do que “uma redução estatística que, em grande medida, anula o “valor” para substituí-lo pela “comparação que diz a cada um onde se situa em relação aos outros, embora o mais importante seja que consiga situar-se em relação a si mesmo”, desaprovando a valorização de certos alunos em função dos fracassos de outros.

O autor (1995: 194) reconhece que “a avaliação individual continua sendo a pedra de toque da eficácia das atividades escolares. Ela não é concebida para colocar os alunos em rivalidade com os outros, mas permite-lhes assumir desafios para si mesmos e superá-los”, o que equivale a dizer “que deverá ser pró - ativa, voltada para a meta-aprendizagem e não só para a aprendizagem” deixando de restringir-se unicamente à função remediadora, para antecipar bloqueios e dificuldades (Valadares e Moreira, 2009: 94).

As práticas de avaliação implementadas nas nossas escolas norteiam-se mais para classificar, certificar e selecionar alunos do que ajudá-los nas suas aprendizagens, ocorrendo após períodos de ensino, verificando-se a inexistência de uma articulação entre três processos nucleares inerentes às atividades desenvolvidas na sala de aula: a

aprendizagem, a avaliação e o ensino (Fernandes, 2011). Bruner (1999: 201) sublinha o facto de que “um currículo não pode ser avaliado sem ter em consideração o professor que o ensina e o aluno que o aprende”, pois na sua opinião “a ideia de matéria «à prova de professor» ou «à prova de estudante» ” é nefasta, para além de ser errada.

O primeiro a utilizar a terminologia alusiva aos dois tipos de avaliação (formativa e sumativa) foi Scriven (1967) e, pouco tempo depois, Bloom (1968) evidenciou a importância da avaliação formativa no âmbito de uma aprendizagem de mestria.¹⁸ A avaliação, tal como era compreendida nos anos 60 e 70 desenvolvia-se em função de objetivos comportamentais e nos resultados alcançados pelos alunos, após um determinado período de tempo, sendo por essa razão, pouco interativa. Por conseguinte, apresenta poucas semelhanças com a avaliação formativa veiculada atualmente, cujo conceito mais complexo proclama um método interativo alicerçado em procedimentos cognitivos, com ênfase para os processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação (Earl, 2003; Harlen e James, 1997; Sadler, 1998; Torrance e Prior, 2001), no contexto de uma pedagogia diferenciada.

Segundo Weiss (1986: 269) a pedagogia de mestria “afirma o primado do meio e por conseguinte da escola como responsável essencial do desenvolvimento da criança” e assenta, por um lado, na avaliação formativa que permite detetar as dificuldades individuais de cada aluno, e por outro, no ensino diferenciado “que aplica a cada aluno, ou a grupos que apresentam a mesma dificuldade as estratégias sequenciais e corretivas apropriadas”. Com base neste procedimento, o autor adverte, no entanto, que o professor apresenta exercícios nem sempre integrados numa atividade significativa e contextualizada.

A compreensão das diferenças existentes entre as duas conceções de avaliação formativa depende dos contributos decorrentes das evoluções sucedidas a nível das teorias de aprendizagem e do currículo (James, 2006; Shepard, 2000).

Atualmente este conceito (que já tem uma longa história) é entendido pelos especialistas como um processo continuado de aprendizagem e de avaliação. Não corresponde a um tipo

¹⁸ A aprendizagem de mestria ou de domínio baseia-se numa sequência rigorosa e numa monitorização do processo de aprendizagem. Os testes diagnósticos permitem saber o que o aluno já sabe e os pré-requisitos que já domina para fazer novas aprendizagens. A avaliação frequente permite assegurar o domínio de certos passos iniciais e prever o tempo necessário para as aprendizagens. Assenta numa planificação e avaliação rigorosas orientadas por uma definição clara de objetivos e da construção de instrumentos rigorosos de avaliação, cujo processo assenta numa sequência lógica de tarefas articuladas das mais simples para as mais complexas.

específico colocado em prática pontualmente através de testes (denominados formativos), mas antes, refere-se a um processo caracterizado por uma recolha sistemática de informações acerca do percurso de aprendizagem. Envolve todas as atividades que são desenvolvidas, tanto pelos alunos como pelos professores, para recolher dados que contribuem para alterar o processo de ensino e aprendizagem (Black e William, 1998b; Stiggins, 2002, Tanney *et al*, 2008).

É comum assistirmos a práticas de avaliação reduzidas exclusivamente a uma dimensão de classificação, decorrentes da aplicação de testes de caráter sumativo, cujos resultados são expressos numa nota, sem explorar o potencial formativo dos mesmos, quando efetivamente esses testes podem ser usados para fins formativos (OCDE, 2008). Roldão (2003b: 45) reitera: “a avaliação (o teste, a ficha, o que quer que seja) vive por si nas nossas escolas, comanda largamente os seus ritmos, e constitui uma entidade respeitada na cultura escolar, mesmo que nada tenha a ver com o que se ensinou”.

De acordo com Cosme e Trindade (2001), um programa de avaliação pedagógica diferenciada não pode ficar circunscrito aos habituais instrumentos de avaliação, sendo necessário utilizar outros, capazes de avaliar uma diversidade de competências que os referidos testes não podem revelar.

Os julgamentos realizados pela escola atribuem ao aluno os fracassos escolares em função de normas estipuladas à margem do seu projeto pessoal. “O sentimento de fracasso experimentado por um aluno não é muitas vezes, senão a interiorização do julgamento da instituição escolar, expresso pelo professor ou por um examinador do alto do seu saber”. (Perrenoud, 2000a: 22), motivo pelo qual as “avaliações-balanço” não deverão basear-se em decisões conducentes a situações de seleção ou de exclusão (Ibid., p. 147).

“A reprovação é uma medida arcaica de diferenciação”, mas eliminá-la sem mudar algo, torna-se muito limitado para os alunos que não precisam de mais tempo para crescer, sendo por isso, fundamental combater as suas causas, já que “o fracasso é diferenciado” (Ibid., p.35).

Este autor (Ibid., p. 22) também reconhece que as classificações escolares traduzem, por vezes, “desigualdades de competências muito efêmeras”, pois referem-se a determinados momentos do desenvolvimento intelectual, sujeito a variações, para além de dependerem de algum grau de subjetividade da interpretação de um dado professor. Por conseguinte, sugere que duvidemos “do caráter decisivo e imbatível das hierarquias formais que a

escola fabrica”, sublinhando, ainda, que a tomada de consciência acerca desta situação não conduz a desigualdades, mas ao revelá-las é possível que as reforce, sabendo porém que “quebrar o termómetro não faz baixar a febre” (Ibid., p. 23).

Ao analisar esta questão das desigualdades no desempenho escolar, Bourdieu (1966: 336) defende a ideia de que a escola não pode ignorar as desigualdades culturais entre as crianças oriundas de diferentes classes sociais, sob pena de beneficiar os mais favorecidos e prejudicar ainda mais os desfavorecidos. Por outras palavras “en traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture”.

A definição de metas de aprendizagem por níveis, ciclos e anos de escolaridade, legitima as modalidades de avaliação dependentes de classificações, de critérios e de um sistema de comparabilidade nacional e internacional, correspondentes a três modalidades de avaliação, respetivamente: sumativa, aferida e normativa, assente numa lógica de prestação de contas, em que os resultados sintetizados em metas de aprendizagem traduzem um retorno dos objetivos curriculares de nível/ciclo/ano, não obstante sejam traduzidos em termos de avaliação de competências (Jonnaert, 2009; Scallon, 2009).

Os resultados e as metas de aprendizagem desempenham o papel de concretizar informação relevante para a avaliação, “representando uma estratégia de afirmação do currículo nacional organizado por resultados” (Pacheco, 2011: 120), suscetíveis de mensuração, pelo que a mudança significativa não ocorre ao nível das práticas de aprendizagens, nomeadamente na apologia de uma aprendizagem ampla e profunda (Hargreaves e Fink, 2007).

Alves, Estêvão e Morgado (2006: 270) referem que a transição para uma avaliação centralizada nas competências requer novos processos de aprendizagem, novas metodologias e um outro posicionamento do aluno em relação ao conhecimento, mas também exige outras práticas de avaliação baseadas na formação dos alunos que lhes permita a mobilização dos saberes e dos saber-fazer.

A avaliação do tipo tradicional tende a incidir apenas na aquisição de conhecimentos, sendo um processo limitado que não reflete o rendimento, empenho e desenvolvimento dos alunos, motivo pelo qual, importa efetivar um tipo de avaliação que não se resuma a uma mera classificação de conhecimentos adquiridos, mas que acompanhe a evolução dos alunos, facilitando as suas aprendizagens, no contexto de uma pedagogia diferenciada.

Esta avaliação *psicométrica* parte do princípio que a aprendizagem é uma realidade objetiva e mensurável pelo avaliador que não interfere nos objetivos de avaliação, pois não mantêm qualquer elo de ligação com os contextos, para além de não estabelecer qualquer tipo de interação no processo avaliativo. Os instrumentos utilizados devem ser neutros e permitir a quantificação com recurso a modelos matemáticos com o objetivo de aferir tão rigorosamente quanto possível os conhecimentos que os alunos possuem (Fernandes, 2005). Esta avaliação tem vindo a evoluir e a associar-se à avaliação formativa num número considerável de sistemas educativos (Kellaghan e Madaus, 2000, 2003; Kellaghan e Madaus 2003; Madaus *et al.*, 2000; Torrance, 2003).

Roldão (2003b), nega a abordagem tradicional que tende a tratar os objetivos e estratégias por um lado, e a avaliação por outro, como se de áreas estanques se tratasse, já que na sua perspetiva a avaliação acompanha o processo de ensino-aprendizagem. Na sua opinião, sendo o ato de ensinar um conjunto de atividades desenvolvidas com vista à promoção de aprendizagens, então a avaliação estará em conexão com este processo, o qual não poderá acontecer sem

“esse acompanhamento regulador que permite acertar a navegação do aprendente consoante os ventos e as marés, perceber o que não está ou está a ser construído, como está a ser usado o conhecimento, que crescimento de capacidade de pensar e agir naquele momento está ou não a ocorrer” (Roldão, 2003b: 58).

No parecer de Casanova (1999: 126) “o sistema está em função da avaliação: aquilo que se avalia é o que serve, o resto não conta”, sendo privilegiada a memorização de saberes que se esquecem facilmente, mas considera que, se as diferenças justificam a reestruturação de estratégias pedagógicas, faria todo o sentido adotar a mesma lógica, relativamente aos métodos de avaliação, os quais não deveriam funcionar como elementos de uniformização.

Não se trata de uma mudança radical de processos ou instrumentos, sendo necessário mais do que isso. Diz respeito sim, a uma mudança de fundo à qual subjaz uma nova filosofia de avaliação. Na verdade pressupõe, segundo Roldão (2003b), um aprofundamento no trabalho de ensinar e de avaliar alicerçado em estratégias pedagógicas diferenciadas.

Mendéz (2002) reconhece que uma boa avaliação repercute-se diretamente na qualidade do ensino e, subsequentemente, na aprendizagem. Os exames, em circunstância alguma, deverão condicionar e, muito menos, conduzir à aprendizagem. Defende que são os exames que se encontram ao serviço da aprendizagem, do currículo e do ensino e

principalmente, do sujeito que aprende. O currículo real é determinado, não pelos exames, mas sim pelo currículo formal e praticado.

Guerra (2003) confirma que algo falha nas escolas, porque apesar de se avaliar muito, repetem-se erros e assiste-se a poucas melhorias nas práticas, considerando que o processo avaliativo destina-se exclusivamente à medição e classificação, sendo por isso difícil de evitar as falhas existentes.

A avaliação, não pode ser entendida unicamente pela dimensão da mera classificação em consequência duma acumulação de conhecimentos. Leite e Fernandes (2003: 25) ressaltam que “classificar não é, nem pode ser, sinónimo de avaliar, mas apenas uma das suas dimensões”. Segundo Zabalza (1991: 226), quando a avaliação se refere apenas a uma área, a uma técnica ou a uma única modalidade representa um empobrecimento “e uma perda do seu sentido no âmbito do discurso didático”.

Hadji (1992) e Harlen (2006) apontam para a existência de outras práticas de avaliação que os professores colocam em prática intuitivamente, considerando-as formativas, com diferentes níveis de organização e de formalização, sem que, em muitos dos casos, o sejam.

A investigação revela ainda que alguns professores distinguem a avaliação formativa da sumativa, a partir dos instrumentos utilizados em cada uma delas. Outros, por seu turno consideram que a avaliação formativa é desprovida de objetividade ao contrário da sumativa e há também quem entenda a avaliação formativa como sendo toda a atividade avaliativa levada a cabo na sala de aula (Boavida, 1996; Fernando Neves, Campos & Lalanda, 1996; Jorro, 2000; Stiggins & Conklin, 1992).

Fernandes (2006: 30) adverte que

“a confusão entre a avaliação formativa e a avaliação certificativa ou sumativa é um problema que parece indiciar que existirão poucas práticas de avaliação genuinamente formativas e/ou que os professores estão submersos em demasiadas avaliações para responder às exigências de ambas”.

A avaliação alternativa é outra designação que tem sido utilizada pela literatura a partir dos anos 90, para designar qualquer tipo de avaliação, cujo propósito consista na regulação e subsequente melhoria das aprendizagens, centrado-se nos processos sem, no entanto, desvalorizar os produtos (Archbald & Newmann, 1992; Berlak, 1992a, 1992b; Gipps, 1994; Gipps & Stobart, 2003). Trata-se de uma avaliação humanizada, contextualizada nos ambientes vivenciados por professores e alunos, direcionada para a melhoria da aprendizagem, verdadeiramente formativa na forma, assim como no conteúdo, suportada por princípios cognitivistas, construtivistas, socioculturais e sociocognitivistas.

As investigações apontam para uma variedade de designações em consequência dos referenciais teóricos enfatizados pelos respectivos autores, não obstante todas assentarem em aspetos comuns. Mais do que classificar, o objetivo primordial resume-se a melhorar as aprendizagens dos alunos e integra-se no processo de ensino e de aprendizagem, na qual os alunos assumem uma função significativa. Assim, podemos considerar a *avaliação autêntica* (Tellez, 1996; Wiggins, 1989a, 1989b, 1998); a *avaliação formadora* (Nunziati, 1990; Abrecht, 1991); a *avaliação reguladora* (Allal, 1986), Perrenoud, 1998a, 1998b); a *avaliação contextualizada* (Berlak, 1992a, 1992b); a *regulação controlada dos processos de aprendizagem* (Perrenoud, 1998a, 1998b); *avaliação educativa* (Gipps, 1994; Gipps e Stobard, 2003, Wiggins, 1998).

Obviamente que nenhuma destas avaliações se assemelha à avaliação formativa de inspiração behaviorista, cujos objetivos se resumem à verificação da aquisição dos objetivos comportamentais, com ocorrências pontuais e reduzidas, não obstante, seja a mais comumente usada (Black e William, 1998a, 1998b, Dwyer, 1998; Harlen & James, 1997). Allal (1986) reconheceu neste tipo de avaliação formativa um processo de *regulação retroativa* das aprendizagens, em virtude de diagnosticar as dificuldades dos alunos após o processo de ensino-aprendizagem, em vez de o fazer durante este percurso mediante uma avaliação contínua com regulação interativa.

Segundo a autora, a avaliação formativa com regulação retroativa para além de intervir pontualmente “sob a forma de um controlo escrito”, recolhe as informações com base numa “verificação das performances do aluno relativas aos objetivos pedagógicos”, não permitindo “um verdadeiro diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem do aluno”, correndo-se o risco de efetuar adaptações “standardizadas” que conduzem ao facto de dois alunos com o mesmo perfil de resultados, virem a realizar as mesmas atividades de remediação. Verifica-se, assim, um retrocesso aos objetivos que não foram alcançados (Ibid. p. 189).

Em contraponto, Allal (1986) apresenta uma outra modalidade, cujos processos se integram nas atividades de ensino e de aprendizagem e assentam numa observação dos alunos ao longo das suas aprendizagens, procurando-se identificar as dificuldades, à medida que vão surgindo, assim como diagnosticar os fatores que determinam essas mesmas dificuldades com o propósito de “formular, de forma consequente, adaptações individualizadas das atividades pedagógicas”, mediante uma regulação de natureza

interativa que visa proporcionar uma orientação individualizada durante o processo de aprendizagem, em vez de se cingir a “uma remediação à posteriori” (Ibid. p. 191).

No entender da autora, o professor deverá concentrar-se menos nos resultados obtidos pelo aluno e mais nos percursos por eles trilhados para alcançarem tais resultados, de forma a permitir detetar os problemas sucedidos, sendo fundamental identificar o momento da aprendizagem em que o obstáculo surgiu e porque é que isso aconteceu, para além de ser igualmente, importante, conhecer o elemento mínimo que poderia contribuir para superá-lo e qual o tipo de intervenção adequado para alcançar esse objetivo.

É pelos motivos apontados que Valadares e Moreira (2009: 94) advogam uma avaliação *contínua, sistemática e formadora* no contexto do quotidiano escolar, sugerindo ao professor atenção para as diferenças que surgem e que distanciam a compreensão dos alunos das explicações do professor, considerando como fator determinante o que cada aluno já entendeu antes. Acrescentam, ainda, que é possível fazê-lo através de instrumentos da avaliação contínua que facilitem o conhecimento da estrutura cognitiva, como por exemplo “listas de verificação (*checklists*) e escalas de avaliação (*rating scales*)”.

A avaliação formativa alternativa, tal como a denominação que a designa, constitui uma opção que substitui aquele tipo de avaliação formativa e outros tipos de avaliação, que a pretexto de uma intenção formativa, representam práticas ou crenças que, em muitos casos nada têm a ver com a avaliação formativa (Hadi, 1992; Fernandes, 2006, 2005).

Esta avaliação (AFA) é sustentada por uma nova visão das interações sociais estabelecidas entre o professor e os alunos. “É um processo pedagógico e interativo, muito associado à didática, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão”, pois pressupõe uma inquestionável redefinição dos papéis assumidos quer pelo professor, quer pelos alunos (Fernandes, 2006:32). Por outras palavras, “aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas - a avaliação sempre a ajudar a aprendizagem” (Villas Boas, 2006: 25), motivo pelo qual, “a diferenciação do ensino requer uma avaliação formativa” que auxilie o aluno a aprender (Perrenoud, 2000a: 47).

Black & Williams (2006b) centraram as suas atenções neste tipo de avaliação, a partir das investigações empíricas e das revisões da literatura por eles desenvolvidos, considerando alguns princípios fundamentais que a sustentam, dos quais salientámos as interações estabelecidas entre o professor e os alunos e ao destaque por eles atribuído ao importante

papel do feedback, enfatizando, desta forma, os trabalhos de Vygotsky (1998) acerca da ZDP ¹⁹, da qual já falámos num dos capítulos anteriores.

Se é verdade que a avaliação envolve seres humanos com “valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política”, não será menos verdade que, “mesmo não sendo matéria exata, pode e deve basear-se em sólidas e significativas evidências e, neste sentido, não será uma simples questão de convicção, crença ou persuasão” (Fernandes, 2006: 36).

Roldão (2009) considera que os critérios de avaliação não são mais dos que os referentes que permitem ao professor determinar se o desempenho do aluno é muito bom ou insuficiente. Apela ao rigor e à explicitação dos campos de avaliação para cada área, tendo em conta os objetivos pretendidos, sendo fundamental definir os indicadores de desempenho para cada um dos campos.

Os portefólios têm sido apontados como estratégia de avaliação formativa alternativa, através dos quais os procedimentos de avaliação são negociados entre professores e alunos. Trata-se de “uma coleção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por um aluno durante um certo período de tempo”, cuja organização deve propiciar uma visão tão aprofundada e abrangente quanto possível das aprendizagens realizadas pelos alunos. (Fernandes, 2005: 86).

Estes trabalhos poderão incluir relatórios, comentários, reflexões, resumos, filmes educativos, relatos de vivências, trabalhos individuais e de grupo, desenhos e ilustrações, entre outras sugestões que poderão ocorrer em função dos contextos e das situações educativas. O que interessa é “obter uma imagem, tão nítida quanto possível, das aprendizagens que desenvolveram (...) das suas experiências, dificuldades e progressos.”

É um “dispositivo de mediação pedagógica” que pressupõe o apoio do professor, desde que este apoio seja estrategicamente pensado e, finalmente, constitua uma oportunidade de potenciar a ação e a reflexão dos alunos, sem fazer por eles o que só a eles compete fazer (Trindade e Cosme, 2010: 189).

Gerard e Roegiers (2011) sublinham a existência de dois dispositivos para a avaliação de competências: o portefólio e as “situações complexas construídas”, as quais requerem a mobilização de recursos e permitem colocar o aluno perante uma situação intrincada que

¹⁹ A zona de desenvolvimento proximal corresponde a uma área em desenvolvimento.

terá de resolver (Gérard, 2005, 2008; Gérard e Bief, 2008; Rey, Carette, Defrance e Kahan, 2005; Roegiers, 2004).

No que diz respeito aos portefólios, Scallon (2009) e Tardiff (2006) apontam diversas vantagens da sua utilização, nomeadamente a possibilidade de possuir como ponto de partida as competências reais dos alunos, em vez de partir das competências definidas para avaliar as competências reais (Gérard, 2006), motivo pelo qual Mottier-Lopez (2006) e Allal (2004) o caracterizam como um verdadeiro instrumento que permite registar a autenticidade das aprendizagens, para além de propiciar a utilização de procedimentos interativos e o envolvimento dos alunos (Allal, 2004), constituindo um meio eficaz para estimular a autoavaliação em meio escolar, já que desencadeia os mecanismos próprios da avaliação formativa (Scallon, 2009).

A sua utilização pressupõe uma participação ativa dos alunos na escolha de conteúdos, na definição de critérios de avaliação e no desenvolvimento de atividades metacognitivas (Nunziati, 1990), tornando-se numa ferramenta de aprendizagem, cuja construção favorece aprendizagens mais significativas com maior consciência e profundidade (Gérard e Roegiers, 2011), pois como sustentam Trindade e Cosme (2010: 184), “se os critérios de avaliação permitem sustentar a reflexão dos alunos sobre o seu desempenho nas tarefas e atividades escolares, importa também reconhecer e compreender que são estes mesmos critérios” que possibilitam aos professores deslindar as “zonas mais promissoras e mais obscuras dos projetos de intervenção educativa que dinamizam”.

Relativamente aos instrumentos de avaliação, Fernandes (2006: 40) sugere termos mais apropriados às conceções teóricas que alicerçam a avaliação formativa, tais como: “tarefa de avaliação, método de avaliação ou mesmo estratégia de avaliação”, contrapondo a designação *instrumento de avaliação*, ao qual subjaz a ideia de racionalidade técnica, característica do movimento de gestão científica das escolas e do currículo, em que avaliar correspondia a uma ideia de medição, “tal como um metro media exatamente o comprimento de um segmento de reta, ou um termómetro media exatamente a temperatura do corpo de um paciente.”

Meirieu (1995a) propõe uma regulação no interior de situações-problema, o que pressupõe desafiar os alunos a fazerem mais do que a demonstrar o que já sabem. Trata-se de colocá-los perante situações complexas que integrem obstáculos pedagógicos ou problemas, cuja resolução mobilize saberes e competências. Tal proposta requer “uma organização do

tempo e das atividades muito próxima dos métodos ativos e dos procedimentos de projeto, uma renúncia a propor «mais do mesmo» aos mais lentos, uma rutura com a ideia de que a diferenciação é uma microorientação ideal ou uma remediação *a posteriori*” (Perrenoud, 2000a: 47).

Fernandes (2006, 2011) veicula a opinião de que mudanças consistentes e significativas nas práticas de avaliação formativa requerem um suporte teórico que, para além de assentar em fundamentos epistemológicos, ontológicos e metodológicos, deverá contribuir para uma clarificação conceptual de práticas de avaliação a implementar.

O reconhecimento de que é imprescindível uma mudança de paradigma ao nível da avaliação, entendida como um componente indissociável da aprendizagem, tem vindo a ser reclamada por muitos autores, dos quais referenciamos, a título de exemplo, Meirieu (2005a) Perrenoud (2000a), Leite e Fernandes (2003), Barreira e Moreira (2004), Rey *et al.* (2005), Fernandes (2005, 2006, 2011), entre outros de que daremos conta ao longo do trabalho.

Esta mudança implica pensar na avaliação como um processo que visa “melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem” (Lopes e Silva, 2012:13). Tal como a descreve Heritage (2007: 140), consiste num “processo sistemático para reunir continuamente evidências sobre a aprendizagem”, funcionando, assim, como explica Boston (2002: 1), num “diagnóstico de avaliação para fornecer *feedback* aos professores e aos alunos sobre o curso”, para permitir os ajustamentos necessários, no contexto de uma filosofia de ação pedagógica diferenciada.

3.3.2 O que significa avaliar para promover aprendizagens diferenciadas?

A avaliação formativa abrange duas componentes essenciais: “a avaliação para a aprendizagem e a avaliação como aprendizagem” e assentam numa lógica de apoio à aprendizagem, com o propósito de aumentar o rendimento escolar dos alunos, a partir da compreensão que os alunos adquirem sobre os objetivos solicitados, como se situam relativamente a esses objetivos e como podem ultrapassar as lacunas sentidas para alcançá-los (Lopes e Silva, 2012: 3).

A avaliação para a aprendizagem sugere a participação dos alunos na sua aprendizagem de forma autónoma, com a supervisão do professor (Earl, 2003). Este recolhe dados que permitem, por um lado, ajudá-lo a ajustar o ensino e por outro, facilitam a monitorização da aprendizagem pelos próprios alunos em direção às metas definidas (Stiggins, Arter, Chappuis e Chappuis, 2006). Este duplo objetivo da avaliação é, igualmente reconhecido por Tomlinson (2008), para quem as informações recolhidas quanto às competências e aos conhecimentos adquiridos, servirão para realizar uma planificação ajustada.

Trata-se do conceito de “avaliação binária” defendida por Meirieu (2006: 324) definida por ele da seguinte forma: “ou o objetivo foi atingido e pode-se, então, aceder a um objetivo mais elevado, ou não foi atingido e é preciso retomar o trabalho com outros métodos”, beneficiando tanto alunos que se adiantam, quanto aqueles que demonstram dificuldades, pelo que a todos é dada a possibilidade de assumir desafios e progredir.

Segundo Tanney *et al.* (2008), a avaliação formativa é um dos componentes mais promitentes que contribuem para a melhoria das aprendizagens, sendo que o seu uso propícia a adaptação e a subsequente diferenciação do ensino com vista à obtenção de melhores e mais resultados justos, tornando os alunos mais competentes para “aprender a aprender”, objetivo cada vez mais premente em função dos conhecimentos obsoletos da sociedade do conhecimento em que vivemos (OCDE, 2008).

O papel desempenhado pela avaliação formativa na melhoria das aprendizagens é evidenciado por múltiplas investigações empíricas (Barreira, 2001; Black & William, 1998a, 1998b, 2006a, 2006b; Cortesão e Torres, 1996; Earl, 2003; Fernandes, 2005; Leite e Fernandes, 2003; Gardner, 2006, Gifford e O'Connor (Ed.), 1992; Gipps, 1994; Gipps e Stobart, 2003; OECD, 2005; Serpa, 2003; Stiggins e Conklin, 1992), algumas das quais também indiciam práticas de avaliação infrutíferas, reveladoras de falhas e dificuldades (Black e William, 1998a, 1998b; Boavida, 1996; Dwyer, 1998; Fernandes e tal., 1996; Gil, 1997; Harlen e James; Jorro, 2000; Stiggins e Conklin, 1992; Stiggins, 2002, 2004).

Segundo Black e William (1998a), a pesquisa sugere que o contributo da avaliação na melhoria da aprendizagem depende de cinco fatores essenciais: um feedback eficaz para os alunos; a participação ativa destes na sua própria aprendizagem; os ajustamentos do ensino em função dos resultados da avaliação; o reconhecimento de que a avaliação formativa exerce uma influência determinante na autoestima e motivação dos alunos; a importância da autoavaliação pelos alunos e a compreensão das formas de melhoria da aprendizagem.

Se estes elementos devem fazer parte integrante do processo de aprendizagem, Black e William (1998a) também alertam para alguns fatores impeditivos, tais como: a tendência manifestada por alguns professores para privilegiar a quantidade de trabalho realizado pelo aluno em prejuízo da qualidade da aprendizagem; a propensão para classificar em vez de aconselhar acerca dos modos que lhe permitem melhorar as aprendizagens; o uso de feedbacks com objetivos sociais em vez de orientá-los a aprender de forma mais eficaz; nem sempre os docentes sabem o suficiente acerca das necessidades de aprendizagem dos seus alunos.

Então, como é que a avaliação poderá promover a aprendizagem? Segundo Gerard e Roegiers (2011: 144) a avaliação é indissociável do processo pedagógico, de tal forma que alguns a “qualificam como processo de ensino-aprendizagem-avaliação”, já que a aprendizagem se situa no centro do processo pedagógico, enquanto “o ensino e a avaliação são dois requisitos essenciais para o cumprimento desta”.

Allal, Bain e Perrenoud (1993), para além de incentivarem a autorregulação do processo de aprendizagem, aconselham a não separar a avaliação da didática. Trata-se de uma avaliação formativa integrada na ação pedagógica, a qual se revela de difícil concretização, já que subentende uma transformação da prática na sua totalidade (Perrenoud, 1999).

Segundo Gerard e Roegiers (2011), um sistema educativo que questiona o problema da avaliação do conhecimento, aquando da elaboração dos currículos dos alunos, terá mais facilidade em avaliá-los. Para garantir a aplicação dos currículos, consideram que as situações que permitem avaliar as competências dos discentes devem ser especificadas, o que possibilita aos professores uma tomada de consciência acerca do que os alunos devem ser capazes de fazer.

Advertem, no entanto, para os riscos inerentes a esta abordagem, que concebe o currículo em termos de avaliação, ou seja, “é possível que os professores não tenham em conta os novos currículos a não ser pelo prisma da avaliação, continuando a ter como referente para a aprendizagem as suas velhas práticas” (Ibid., p. 147). O desafio que se apresenta aos professores é duplo. Se por um lado, a avaliação não deve ser separada do currículo, porque “se corre o risco de nunca serem implementados, ou sê-lo de maneira muito fragmentada”, por outro lado, é arriscado apresentar currículos apenas pelo prisma da avaliação, pois propendem a operacionalizar-se, por intermédio de tarefas de avaliação,

excluindo atividades importantes para promover aprendizagens (Gerard e Roegiers, 2011: 146).

Stiggins (2009) refere que as experiências emocionais dos alunos relativamente às avaliações poderão afetá-los de forma favorável ou prejudicial, consoante os êxitos e os fracassos obtidos respetivamente, motivo pelo qual, recomenda uma avaliação produtiva para todos os alunos independentemente do nível de proficiência por eles obtido, pois, na sua opinião (2006, 1999), quando a avaliação formativa apoia a aprendizagem de todos os alunos, tende a promover a motivação e a realização. O mesmo autor (2008, 2002) assevera que não obstante a avaliação formativa seja decisiva para a tomada de opções no decurso do percurso de aprendizagem e os professores gastarem um terço ou um quarto do seu tempo em atividades relacionadas com a avaliação, este é um elemento descurado na sua formação profissional.

Uma avaliação direcionada para a aprendizagem requer da parte dos professores partilhar os objetivos de aprendizagem com os alunos e dar-lhes a possibilidade de autoavaliarem o seu progresso, proporcionando-lhes, frequentemente, feedback baseado na tarefa e em critérios específicos, fornecido oportunamente, com a intenção de aperfeiçoarem o seu desempenho posterior (Heacox, 2006; Tanney *et al.*, 2008).

Uma condição essencial deste processo é a transparência, sendo importante que os alunos tenham conhecimento dos critérios de avaliação, de forma a proporcionar uma aprendizagem partilhada, sob pena de assumirmos formalismos inúteis, que em nada contribuem para a melhoria das aprendizagens (Le Boterf, 2005: 123).

Todavia, é oportuno salientar que uma avaliação por critérios nem sempre possibilita a visão global das tarefas complexas desempenhadas pelos alunos, nas quais ele é chamado a mobilizar várias competências e saberes interligados, e é por esse motivo que se torna positivo apresentar modalidades de correção que possibilitem um conhecimento detalhado da concretização global das tarefas (Rey *et al.*, 2005).

Neste sentido, Perrenoud (2000a) lança algumas críticas pelo facto de algumas práticas de autoavaliação pretenderem conduzir o aluno a interiorizar os juízos de valor do professor, do que propriamente a desenvolver nele capacidades de metacognição e de regulação dos percursos de aprendizagem no âmbito duma avaliação formadora (Nunziati, 1990; Grangeat, 1997).

No que diz respeito à autoavaliação, Alves e Machado (2011: 64) contestam se não correrá “o risco de ser vítima do seu sucesso”, na medida em que padece “de uma ambivalência conceptual” que urge precisar, eliminando as zonas obscuras. Questionam o que se pretende verdadeiramente com este processo e até que ponto não se traduzirá numa aprendizagem metacognitiva do aluno face às expectativas do professor. Mas também questionam se o acompanhamento deste processo não poderá corresponder a uma “autêntica realização do aluno, através de um processo reflexivo que o ajudará na construção da sua autonomia?” (Ibid., p. 65).

A atribuição ao aluno de uma parte expressiva de liberdade, a fim de que este possa ser crítico consigo mesmo e promover o seu envolvimento ativo no processo de aprendizagem, pressupõe uma negação gradual das formas clássicas de heteroavaliação protagonizadas pelo professor em benefício das modalidades de autoavaliação levadas a cabo pelo aluno (Bélair, 1999).

Permitir que o aluno tome as iniciativas, é no entender de Meirieu (1999) dar-lhe a possibilidade de alcançar a autonomia no seu projeto escolar, reconhecendo-o como sujeito, processo de extrema importância para a sua formação e condição essencial para alimentar a sua motivação e aprendizagem. Trata-se de se compreender e retirar ilações para ações futuras. “O professor guia o processo metacognitivo convidando o aluno a desenvolver condutas refletidas e autónomas” e por conseguinte, baseadas em “regulações dinâmicas e interativas de formação, não podendo reduzir-se a uma simples instrumentação externa” (Alves e Machado, 2011: 65-66).

Cardinet (1988) reconhece que a aprendizagem da autoavaliação permite ao aluno ter acesso a um saber-fazer refletido, através do qual pode agir conscientemente, em vez de se resumir a adquirir um saber meramente operatório. Contudo esta atitude autoavaliativa só terá hipóteses de ser bem sucedida se for fundamentada em critérios de avaliação que devem ser interiorizados à semelhança das regras de um jogo. Funcionam como uma orientação ao aluno quanto à intenção pedagógica, ao tempo utilizado, às modalidades de trabalho, aos conhecimentos adquiridos e às variáveis que determinam os procedimentos de resolução (Donnadieu, Genthon e Vial, 1998). Por conseguinte, a avaliação só poderá ser protagonizada pelos alunos se os critérios forem explicitados previamente e utilizados para proporcionar ações de avaliação dialéticas e promover a comunicação nas comunidades de aprendizagem (Nunziatti, 1990).

A utilização dos critérios de avaliação proporciona uma atitude consciente essencial a uma aprendizagem significativa e diferenciada, “pois obrigam o avaliado a olhar-se, a analisar-se, a emergir nas suas próprias dificuldades, com o risco de, entre outros, alterar a imagem de si e de ter de a construir de novo, ou sob outros ângulos” (Bélair, 1999: 65).

Lopes e Silva (2010) acreditam que o ensino e a aprendizagem são coexistentes quando os professores valorizam o feedback proporcionado pelos alunos, cuja eficácia é relevante, ao contrário, por exemplo, do ensino programado, dos elogios, dos castigos, e das gratificações extrínsecas (Hattie, 2009). Com efeito, há claras indicações de que as amplas oportunidades de feedback corretivo durante o ensino estão associados a melhores resultados académicos (Haattie e Timperley, 2007; Shute, 2008).

No que diz respeito ao elogio, eventualmente, uma das formas mais reiteradas de feedback, Woolfolk (2006) considera que este deverá basear-se num reconhecimento genuíno de um comportamento devidamente assinalado, definindo alguns fatores que determinam um elogio eficaz (2010), alguns dos quais referem-se à clareza e sistematicidade, assim como à incidência no esforço e nos progressos individuais e nunca na inteligência.

O enorme poder do feedback consiste na redução da distância que separa o desempenho do aluno e os objetivos de aprendizagem que ele deve alcançar (Sadle, 1989) e possibilita-lhe deslocar-se do ponto em que se encontra para onde é pretendido chegar, na medida em que as observações realizadas assumem uma dupla vertente: facilitar ao aluno a tomada de consciência acerca da sua aprendizagem e do que pode fazer para melhorá-la, para além de motivá-lo para esse percurso que terá de fazer (Lopes e Silva, 2010).

Boston (2002) diz-nos que o feedback mais útil que o professor pode fazer sobre os testes ou trabalhos de casa é aquele que faz comentários sobre os erros efetuados, indica estratégias de melhoria e apela à concentração na tarefa, em vez de incentivar o aluno apenas à obtenção da resposta correta. Este tipo de feedback motiva, porque parte do princípio que é sempre possível melhorar se houver esforço, excluindo sentimentos de derrota e de inaptidão infalível, pelo que é importante comunicar sempre boas expectativas a que tentarão corresponder. A participação ativa dos estudantes é, por conseguinte, inquestionável e indispensável.

Considerar, desta forma, a avaliação formativa, “implica encarar a aprendizagem, não como um «armazenamento» de informações, mas como um processo em espiral regulado pela mesma” (Lopes e Silva, 2010: 4) e pressupõe a inclusão de seis princípios

fundamentais a saber (OCDE, 2005): a implementação de uma cultura de sala de aula que promova a interação em ambientes cooperativos, em substituição do espírito competitivo, nos quais tanto professores como alunos se sintam pares de um processo; a definição clara dos objetivos pelo professor, para que os alunos saibam exatamente o que lhes é proposto; diagnosticar as dificuldades ocorridas, funcionando como um ponto de partida para experimentar alternativas e diversificar as metodologias de intervenção; a aplicação de abordagens diferenciadas de avaliação, incluindo a auto e heteroavaliação, que constituem situações oportunas para incentivar a metacognição, pois vários estudos têm evidenciado que os alunos com oportunidades de reflexão sobre a aprendizagem obtêm melhores desempenhos comparativamente àqueles que não o fazem (Boston, 2002); a implementação do feedback, entendido como um elemento de extrema importância pelas possibilidades que oferece a nível dos ajustamentos e ações diferenciadas que podem ser desencadeados de forma adequada.

O feedback é um processo inerente à aprendizagem, constituindo um processo cognitivo da aprendizagem autorregulada (Butler e Winne, 1995). Constitui uma estratégia que permite reconceptualizar a informação e aprofundar os conhecimentos com base na compreensão, assumindo predominantemente um carácter informativo e motivador, com o propósito de ajustar o ensino à compreensão do aluno. Este feedback integra várias componentes em função dos objetivos que o fundamentam: informação, reforço, correção, diagnóstico e maestria (Haittie e Timperley, 2007).

Fernandes (2011: 140) aconselha uma *avaliação para as aprendizagens*, enquanto modalidade primordial de avaliação “devidamente articulada com uma avaliação sumativa que não se limite a estar orientada para as classificações”. Mas, para integrar a avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem, é fundamental abordá-la como “uma *questão* eminentemente pedagógica e didática”, o que no parecer de Gerard e Roegier (2011) pressupõe um equilíbrio entre a aprendizagem e a avaliação, constituindo um grande desafio para os sistemas educativos.

Lopes e Silva (2010:2) concluem que

“o envolvimento dos professores implica que estes analisem continuamente o trabalho dos alunos no que respeita aos resultados de aprendizagem mas também e, preferencialmente, que essa análise incida sobre os processos desenvolvidos pelos alunos quando enfrentam as tarefas que lhes são propostas”.

Parece claro o contributo da investigação teórica na obtenção de uma maior consistência entre as práticas de avaliação, o ensino e os processos de aprendizagem, apesar das dificuldades verificadas, em parte, devido ao “predomínio do chamado *paradigma da transmissão*”, cujo modelo deverá dar lugar a um outro: “ao paradigma da interação social, da comunicação e da atividade individual e coletiva” (Fernandes, 2011: 36).

Em jeito de conclusão, importa relembrar três evidências demonstradas por Black e William (1998a) a propósito das investigações empíricas por eles sintetizadas: os alunos que participam em avaliações formativas aprendem mais e melhor do que os alunos que frequentam aulas onde predomina a avaliação de natureza sumativa; a utilização deliberada e sistemática da avaliação formativa ocorre com mais frequência com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem; os alunos que participam em avaliações formativas alcançam melhores resultados em exames externos comparativamente àqueles que lidam mais com a avaliação sumativa.

Uma escola que pretende ser mais eficaz do ponto de vista educativo e social não poderá descurar a mudança das práticas pedagógicas, no sentido de as diversificar para se adaptar aos diferentes alunos que dela fazem parte (Canário, 1992, Ainscow, 1995), justificando-se a necessária rutura entre a escola tradicional e a escola de hoje e a subsequente construção de cenários de diferenciação pedagógica.

“Urge (re) quacionar o papel de uma escola obsoleta, desajustada e sobre-regulada, incapaz sequer de reagir (quanto mais de agir), apetrechando-a de meios materiais e humanos que possibilitem a produção de respostas face aos crescentes desafios que se lhe colocam, convertendo-a num lugar atraente e motivador” (Morgado e Paraskeva, 2000: 15).

Resta saber se será uma tarefa (im)possível ...

4. Reinventar a escola e a profissão docente num cenário de rutura paradigmática

Kuhn (1962) advoga a ideia de que as crises são geradoras de mudanças de paradigma, pois pressupõem um processo de descontinuidade. Assim, à sociedade industrial opõe-se uma outra, onde a informação e o conhecimento constituem traços dominantes, os quais, sendo de fácil acesso, não provêm unicamente da escola, mas sobretudo, do seu exterior.

“Além disso, habituadas a ensinar factos e conceitos segundo uma conceção de aprendizagem que se supõe consequência do ato de ensinar, e não podendo acompanhar a rapidez com que a informação disponível vai deixando de ser pertinente face à evolução da ciência, de há muito que a escola deixou de servir, como servia no passado” (Sousa e Fino, 2001: 377).

Meirieu (1995b) reconhece a dificuldade de colocar em prática inovações propostas pela investigação, recomendando uma reflexão acerca do estatuto da pedagogia e a indubitável rejeição das certezas didáticas e incita os docentes a privilegiar a criatividade e a autocrítica.

Fino (2008: 277) refere que a inovação pedagógica também “consiste na criação de contextos de aprendizagem, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos de ensino.” Por conseguinte, inovar, na conceção deste autor, pressupõe uma rutura com a cultura tradicional e “abertura para a emergência de culturas novas, provavelmente estranhas aos olhares conformados com a tradição”.

4.1 Novos processos de transformação da gramática escolar: resistências, desafios e oportunidades

Com efeito, a escola já há muito que deixou de ser o centro privilegiado de informação, cujo acesso faz-se pela vida real e pelas interações sociais desencadeadas em contextos autênticos. Segundo Lave e Wenger (1991) as escolas, pelo facto de constituírem ambientes formais, fracassam quando pretendem simular os contextos de aprendizagem, na medida em que as práticas desenvolvidas se apresentam desfasadas do contexto natural do quotidiano.

Sendo a aprendizagem uma consequência das vivências e dos reais papéis desempenhados, defendem o contacto com o mundo real. Corroboram a ideia de que a interação social constitui um processo primário originador de aprendizagem, em que a interação horizontal (entre pares) é privilegiada, ao contrário dos ambientes educativos tradicionais que tendem a promover “um sistema de relacionamento top down do professor para todos os alunos ao mesmo tempo” (Fino, 2008: 279).

Assim, em função duma nova realidade, torna-se cada vez mais evidente o desajustamento do paradigma fabril, que embora tenha constituído uma verdadeira “demonstração de génio industrial”, no parecer de Toffler (1970: 393), já não tem qualquer vínculo com a realidade autêntica na atual sociedade do conhecimento. “*Metamorfose, rutura, revolução*” são termos utilizados por Sousa e Fino (2001: 371) para definir o conceito de paradigma que

opõe a sociedade industrial a uma outra, onde a informação e o conhecimento constituem traços dominantes.

Fino (2007: 43) provoca e incita à reação:

“Do mesmo modo que, há duzentos anos, as necessidades da civilização industrial impuseram a escola pública e sugeriram o modo como se organizaria, por que razão não acreditar que a civilização pós-industrial se encarregará de questão equivalente?”

Paulo Freire (1975) desenvolve uma teorização pedagógica assente numa crítica à escola tradicional e à *educação bancária*. Desaprova o caráter verbalista, narrativo e discursivo do currículo tradicional profundamente desligado do contexto existencial das pessoas implicadas no ato de conhecer, considerando que o método utilizado pelos especialistas e pelos educadores neste processo, assim como a experiência dos educandos assumem uma importância fundamental. Segundo o autor, é a própria experiência dos alunos que constitui a principal fonte de temas *significativos ou geradores* de conteúdos programáticos. O autor (1975: 120) adianta que

“O conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que esta lhe entregou em forma desestruturada.”

No mesmo sentido, Giroux (1998:74-75) pronuncia-se, reconhecendo “a importância pedagógica daquilo que as crianças trazem para a sala de aula (...) para expandir a possibilidade de múltiplos alfabetismos e agências” como elementos integrantes do processo de aprendizagem.

Steinberg e Kincheloe (2001: 77) também criticam as teorias e as práticas alicerçadas numa conceção tradicional de infância que recusa aceitar as mudanças ocorridas na cultura infantil. Enquanto “os professores e a cultura escolar tratam tais crianças como se elas não soubessem nada do mundo adulto, as crianças consideram a escola irremediavelmente arcaica, fora de sintonia com o tempo”.

Destas palavras subentende-se que a escola terá de substituir a tónica da instrução pela aprendizagem, atribuindo um papel importante ao sujeito e à sua transformação no ato de aprender (Papert, 1980; Toffler, 1970). Perrenoud (2000a) acrescenta a ideia de que as desigualdades sociais só poderão ser extintas quando a organização pedagógica e escolar for definitivamente alvo de uma profunda reformulação, pois a diferenciação pedagógica encontra sérios obstáculos perante a atual organização da escolaridade.

As condições de aprendizagem e o número circunscrito de possibilidades de instrução nas nossas escolas devem dar lugar a um outro contexto educacional que permita um leque mais amplo de probabilidades de obtenção de níveis elevados de aproveitamento escolar, sendo imprescindível atender às perspectivas e pontos de partida dos alunos (Darling-Hamond, 1996).

Para alcançar este propósito Perrenoud (2000a: 51) apela à criação de uma organização escolar diferente que não origine fracassos e desigualdades e seja capaz de colocar cada aluno perante as situações de aprendizagem mais frutíferas para ele. Por conseguinte, o autor (1995: 133) contrapõe as didáticas tradicionais às novas didáticas, afirmando que estas “enfraquecem o controlo do professor e alargam o espaço de manobra dos alunos” Segundo o mesmo, as tarefas tradicionais parecem ter sido concebidas para permitir um controlo onnipresente e económico para um professor que se vê confrontado a ensinar um grupo de vinte ou mais alunos. Estas tarefas apresentam determinadas características apontadas pelo autor: a standardização e sincronização de tarefas idênticas; a natureza metódica, fechada e fragmentada das tarefas; a componente escrita das tarefas; o carácter individual e quantificável das atividades; a alternância rápida de tarefas curtas e fáceis e a natureza pouco interativa das instruções.

Em alternativa a estas formas clássicas de trabalho escolar, o autor (Ibid., p. 128) propõe novas práticas que coloquem a tónica no aluno “sujeito ativo da sua própria aprendizagem, mais do que sobre o professor enquanto distribuidor do saber” e insistam na construção progressiva dos saberes através das interações sociais entre os alunos e estes e o professor, para além de privilegiarem os conhecimentos integrados e globais, em oposição à fragmentação do saber.

Estabelecer um elo de ligação estreita entre a vida e a escola, respeitar as diversas culturas e personalidades, promover a autonomia da criança, valorizar a motivação intrínseca em detrimento das recompensas e castigos, valorizar mais o trabalho cooperativo em contraposição com o trabalho predominantemente individual e competitivo e a promover o desenvolvimento pessoal, são outras características que podem redefinir o trabalho escolar, contribuindo para uma mudança de paradigma.

O objetivo consiste em desenvolver nos alunos autonomia ao mesmo tempo que se exige do professor um papel periférico que vá muito além da transmissão.

“Dizendo de outra maneira, este professor inovador, se estivesse a correr para os Óscares, não de Hollywood, mas da educação, seria candidato ao prêmio de melhor ator secundário, enquanto o aprendiz seria o candidato natural de melhor ator primário” (Fino, 2008: 278).

Meirieu (2005b: 32) incita os professores a adotarem novas práticas pedagógicas e sublinha o trabalho autónomo, assim como o trabalho por projetos, no contexto de uma pedagogia diferenciada, inspirando-se em autores, desde Pestallozi, Makarenko e Maria Montessori, passando por Claparède, Fernando Oury e Hameline, entre muitos outros, “dando a todos os alunos os meios de compreender o mundo e de ocupar um lugar nele”.

A participação ativa do aluno e a aplicação de um pluralismo metodológico liga-se a um princípio enunciado por Moreira (2005: 38), o da “não utilização do quadro e do giz”, numa clara negação do ensino livresco do passado e da passividade a ele associada.

De acordo com Lave (1988, 1993), se por um lado é importante perceber o impacto da aprendizagem escolar na vida de cada aluno, por outro, torna-se imprescindível que a escola respeite as experiências do quotidiano.

“Ninguém dúvida que os contextos de aprendizagem escolar precisam de ser reestruturados para poderem suportar uma atividade mais centrada no aprendiz, mais interativa, e estimulando mais a resolução de problemas de forma cooperativa” (Fino, 1999: 1).

Giroux e Simon (2002) interrogam-se acerca da relação que os alunos estabelecem entre o trabalho que é feito na classe e as vidas que eles levam fora da sala de aula e debatem acerca da possibilidade de incorporar aspetos da cultura vivida pelos alunos ao trabalho realizado na escola, conduzindo-os à obtenção de níveis de aprendizagem que ultrapassem a mera confirmação dos saberes que já dominam. Questionam, inclusive, se é possível “fazê-lo sem discriminar determinados grupos de alunos como marginais, exóticos e «outros» dentro de uma cultura hegemónica” (Giroux e Simon, 2002: 105).

Numa atitude crítica e reprovadora, Giroux (2002), admite que apesar da profusão dos estudos culturais, o discurso dominante ainda descreve a cultura popular como aquela que resta após a subtração da alta cultura de todas as práticas culturais. Reconhece que esta cultura popular é estabelecida em torno do prazer e da diversão e situa-se no terreno do quotidiano. É apropriada facilmente pelos educandos e ajuda a validar vozes e experiências. Por outro lado, a pedagogia (definida em termos instrumentais) legitima e transmite os códigos e os valores da cultura dominante, ou seja corrobora as vozes do mundo adulto, dos professores e dos administradores das escolas.

Apple (1999) também valoriza a cultura popular, pois expressa a convicção de que esta facilita a compreensão das políticas culturais e a instituição de modelos curriculares mais justos, acrescentando, no entanto, que é contraproducente desvalorizar a importância da escola. Incita-nos a criticá-la com rigor assente num compromisso sério com esta instituição, alimentando uma esperança de que a escola possa ser vital e mais significativa no plano pessoal e social.

Silva (1998: 200) conclui que são necessárias

“formas criativas abertas e renovadas de pensar e desenvolver currículos que levem em conta esses novos mapas e configurações sociais – formas que superem os velhos binarismos da alta cultura vs. baixa cultura, cultura de elite vs. cultura de massa”.

Perrenoud (2000a: 53) afirma que a diferenciação e os percursos individualizados de aprendizagem não se compadecem de alguns cuidados com a diferença, pois “não é nem um andar a mais no edifício, nem uma simples modulação das práticas, é uma reconstrução da arquitetura de conjunto que se impõe”. Com efeito, os esforços desenvolvidos no sentido de propor práticas e dispositivos de diferenciação surtirão poucos efeitos se o sistema educativo não souber impulsionar tais iniciativas sem recurso à imposição burocrática (Perrenoud, 2000b).

Segundo o autor, a inovação identifica-se com uma “pesquisa-ação” numa dimensão alargada e com o envolvimento de todos os atores do sistema, significando “mais do que a difusão de um modelo completo já experimentado no âmbito de uma experiência-piloto” (Ibid., p. 159).

Segundo Tomlinson e Allan (2002: 60), uma grande parte dos professores parece sentir a necessidade de prescrições sobre o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula, nomeadamente, sobre os modos de ensinar, numa fase em que a prática da diferenciação pedagógica passou a ser largamente preconizada, exigindo novos processos de ação pedagógica e uma mudança de paradigma capaz de romper com o ensino simultâneo que, ainda, teima em persistir nas nossas escolas.

Leite (2003) reconhece que o desejo de inovar é crucial para construir uma inovação sustentada. No entanto, admite que a mudança pode ocorrer efetivamente, mesmo quando provém de entidades externas, nomeadamente do Ministério da Educação e Ciência²⁰, desde que haja motivação suficiente para fazê-lo. Guerra (2000) assegura que a instituição

²⁰ Assim como da SRE (secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos) no caso da RAM.

escolar enquanto escola aprendente é capaz de construir ações inovadoras, consistentes e arrojadas aquando da apropriação destas iniciativas.

A este respeito, Sousa (2004: 68) é de opinião que

“a tomada de consciência crítica relativamente à complexidade do ato educativo, ao contrário do que se poderia esperar, levará o professor dos nossos dias a dela fazer não um motivo gerador de angústias e preocupações, mas o gérmen da sua força como profissional”.

Temos vindo a assistir a muitos discursos que apelam à mudança na educação, não obstante se continue a verificar uma estrutura inalterada das práticas (Pacheco, 2011). Com efeito, a expressão duma vontade de mudança nem sempre é praticável, na opinião de Goodson (2008a) por motivos que se prendem com o tempo histórico e os contextos económicos.

Fino (2008), por seu turno, é de opinião que a inovação pedagógica não encontra eco na educação institucionalizada que tende a conservar práticas tradicionais e a colidir com o currículo. “Sendo o ensino uma profissão de mudanças, não é possível desenvolver e implementar qualquer transformação educativa sem (re)pensar (n)o papel e n(a)missão de professor, já que este se assume como o garante da construção da mudança” (Morgado, 2001: 54).

Os contributos decorrentes das teorias construtivistas e construcionistas foram decisivos para a mudança de paradigma que se impõe, possibilitando descortinar formas particulares e inéditas de organização dos contextos de aprendizagem que privilegiam a síntese e a abordagem integrada dos saberes em oposição à tradicional e, ainda, vigente visão analítica e segmentada do conhecimento (Sousa e Fino, 2001), para além de fomentarem a *pluralidade cultural* e o *microcosmo individual* (Fino (2007: 42).

Nas palavras de Roldão (2009: 51), a docência não resulta “da soma de umas tantas «ciências da educação» ”, nem tão pouco da aplicação de experiências bem sucedidas experimentadas com sucesso por outros, já que as competências profissionais são complexas e requerem

“a capacidade de explicar os enunciados, de gerir as situações de conflito em sala de aula, de construir uma situação problema, de organizar um trabalho em grupo ou uma sequência de pedagogia diferenciada, de avaliar o trabalho dos seus alunos e de participar na elaboração de um projeto de estabelecimento” (Meirieu, 1995b: 267).

Como afirma Day (2003), a cultura profissional dos professores ainda é marcada pelo isolamento, ocorrendo poucas oportunidades para observação e apreciação de práticas, pelo

que ainda se vislumbra um longo caminho a percorrer na afirmação de uma cultura colegial. Segundo o autor (2004: 24), as mudanças estruturais não serão suficientes para garantir as necessárias transformações nas

“culturas, tanto individuais como coletivas que, durante gerações encorajaram o isolamento em vez da colaboração e onde os erros continuam a ser punidos diretamente (através de uma inspeção externa e de rankings) e indiretamente (através das críticas dos *media* e do financiamento seletivo baseado no aproveitamento escolar) ”.

Os professores tendem a confiar demasiado nas suas experiências pessoais de ensino, com as quais fundamentam opções, algumas das quais contrárias às evidências produzidas pelas investigações, mas ignorar “os resultados da investigação limita as possibilidades de crescimento profissional que a reflexão fundamentada por essas evidências poderia assegurar” (Lopes e Silva, 2010: xiii).

A este respeito Marzano (2007: 5) diz-nos que não nos podemos manter alheios aos resultados provenientes de inúmeras pesquisas que têm sido desenvolvidas na área da educação e designadamente no que ao ensino diz respeito, acrescentando:

“The individual medical practitioner must sift through a myriad of studies and opinions to build a local knowledge base for interacting with patients. So too must the practitioner in education. Educational research is not a blunt instrument that shatters all doubt about best practice. Rather it provides general direction that must be interpreted by individual districts, schools and teachers in terms of their unique circumstances”.

Segundo Lopes e Silva (2010: XVII), os professores devem aprender com as suas intervenções, porque quando são aprendizes do seu próprio ensino influenciam diretamente de forma positiva o desempenho escolar dos alunos. “A mensagem não é apenas inovar, mas conseguir a diferença quando se inova”, pressupondo a interrupção duma prática familiar.

Sachs (2003: 15) advoga um ensino de elevada qualidade, reconhecendo que é fundamental que os profissionais não caiam no desânimo face às exigências dos novos contextos de trabalho e rejeitem a “rotina monótona”, assim como as práticas homogêneas, mantendo a chama e a confiança no ensino.

Quando inovam, os professores desenvolvem uma maior consciência dos efeitos da sua ação sobre os resultados obtidos. Segundo Haittie (2009), este é um dos maiores desafios para o professor, o qual consiste, precisamente em perceber os efeitos da sua intervenção nas aprendizagens dos alunos. Por outras palavras, trata-se de assinalar o que está ou não a funcionar na sala de aula.

Clark (1995) expressa a convicção de que os professores têm o poder de determinar a qualidade da educação. Assim, podem melhorá-la, mas também podem diminuí-la pelos erros que cometem, pela indiferença ou pela improficiência alcançada. Por conseguinte, a inovação ocorre quando o professor pratica uma ação deliberada, introduzindo novos elementos no processo de ensino. Trata-se daquilo a que Ericsson (1993) denominou de *prática deliberada*, através da qual é possível compreender o ensino e a aprendizagem. Refere-se às atividades delineadas explicitamente pelo professor com o propósito de melhorar o seu desempenho profissional, numa atitude consciente e persistente que visa a correção de eventuais falhas através da procura incessante de estratégias alternativas e diferenciadas.

Ericsson, Krampe e Tesch Romer (1993) defendem uma prática que envolva treino de aspetos específicos que devem ser melhorados, envolvendo um feedback constante. Os estudos levados a cabo por estes autores evidenciam que os melhores nos mais variados domínios (música, ciência, desporto, medicina...) acumularam imensas horas de treino diário. Assim, o ato de ensino também requer intervenções deliberadas se existe intenção de proporcionar mudanças cognitivas nos alunos. “(...) important characteristics of experts superior performance are acquired through experience and that the effect of practice on performance is larger than earlier believed possible” (Erickson, Krampe, Tesch-Römer, 1993: 363).

Com efeito, estas mudanças não ocorrem de um momento para o outro, “é preciso tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer identidades” (Nóvoa, 1995: 26). Para além dos docentes necessitarem de tempo para refletir sobre alterações complexas, “precisam de fazê-lo individualmente e com os colegas. E precisam de aconselhamento e de apoio para que as novas abordagens ganhem sentido” (Fernandes, 2000: 78-79), para além de que a receptividade à mudança também dependerá “da facilidade que anteveem na sua implementação, do reconhecimento da eficácia da medida para as necessidades e problemas detetados e dos resultados que esperam obter” (Ibid., p. 73).

Petty (2006) diz-nos que o professor pode trabalhar no sentido de melhorar o seu desempenho, seja através duma autoavaliação que o possibilite descobrir as suas áreas fortes e fracas e trabalhá-las, seja através da utilização de dois fatores extremamente importantes: a aprendizagem significativa e o feedback, lembrando os estudos desenvolvidos por outro autor (Haithie, 2009, 2007, 1992), acerca dos métodos de ensino mais eficazes e as variáveis que determinam a aprendizagem.

Na opinião de Meirieu (1995b: 289), o verdadeiro momento pedagógico ocorre precisamente, quando o professor identifica as suas dificuldades, asseverando que o reconhecimento de impotência educativa permite ao professor “encontrar um verdadeiro poder pedagógico: o de autorizar o outro a assumir o seu próprio lugar e, com isso, a agir sobre os dispositivos e os métodos”.

Mais do que nunca, o professor encontra-se numa encruzilhada resultante de enormes tensões produzidas por duas forças opostas. Se por um lado, sofre enormes pressões relacionadas com uma sociedade em crescente mudança cada vez mais complexa, por outro lado, vê-se confrontado com uma escola que se mantém inalterada e profundamente burocrática (Hargreaves, 1998).

Face a este cenário de carácter extremamente complexo, Esteves (2009: 44, citando Le Boterf, 1997) solicita os professores a desenvolverem competências adequadas às exigências que lhes são efetuadas: “saber agir com pertinência; saber mobilizar num dado contexto; saber combinar; saber transpor; saber aprender e saber aprender a aprender; saber empenhar-se”.

“A ele, professor, caberá concretizar a promoção educativa de cada um, sem desvalorizar cosmovisões localizadas e pessoalizadas” A ele pertencerá a tarefa de resolução em campo de conflitos entre a globalização e a diversidade numa lógica de respeito pelas identidades e particularidades regionais, locais e pessoais concorrendo para a consolidação da integração e harmonia social (Sousa, 2004: 143).

Não restam dúvidas acerca da necessidade de domínio de saberes para implementar um ensino diferenciado, mas para além destes saberes referentes às disciplinas, permanecem algumas ambiguidades quanto aos outros saberes “pedagógicos, didáticos, relacionais, psicossociológicos; saberes profissionais; saberes da experiência, saberes implícitos”. Além desta imprecisão conceptual, é consensual o facto dos saberes dos professores serem de natureza plural, cuja integração ocorre de formas personalizadas e específicas (Paquay, Altet, Charlier e Perrenoud, 2001: 213) e é na confluência destes fatores que a diferenciação pedagógica poderá emergir.

“It is one thing to know what methods work, quite another to understand why. Without understanding why they work we are most unlikely to use them effectively. We will also be unable to criticize constructively our own other’s practice. (...) You must understand why it works to mine its full potencial” (Petty, 2006: 3-4).

Questionamos se a formação contínua poderá exercer alguma influência na reconstrução de competências profissionais rumo à mudança, embora tenhamos em consideração a opinião manifestada por Fino (2008), segundo o qual, a inovação pedagógica não ocorre no exterior do sujeito, não sendo, por isso, consequência única e direta da formação de professores.

4.2 A formação contínua na trajetória da mudança: construção de competências profissionais

Esteves (2002: 12) considera que a projeção de reformas curriculares, a modificação do enquadramento institucional das escolas e a pretensão em transformá-las em centros de propagação cultural, constituem aspirações que de pouco valerão se não for atribuído “um lugar e um papel de primeira grandeza à formação dos professores”.

A formação de professores é aqui entendida como um processo continuado que se opõe à ideia de “produtos acabados” (Marcelo, 1999) e caracteriza-se pela heterogeneidade decorrente de alguns fatores de diferenciação apontados por Formosinho (2009b). Refere-se aos fatores de diferenciação naturais, às diferenças de disponibilidade e empenhamento, aos diferentes ciclos da vida profissional e à formação contínua, dimensões que marcam as dissemelhanças entre professores.

As capacidades, as motivações e o perfil de personalidade de cada professor (fatores de diferenciação naturais) determinam a qualidade das competências, à semelhança do que sucede com outros profissionais, pois “o professor é, acima de tudo uma pessoa. Uma pessoa que pensa, sente e age” (Fernandes (2008: 11), razão pela qual Sousa (2000a: 257) entende a formação de professores como um “período fundamental de crescimento pessoal que não pode ser negligenciado, pois inscreve-se num contexto mais amplo de desenvolvimento global da pessoa”.

Nóvoa (2002: 9) admite que não é possível circunscrever a profissão docente às dimensões técnicas e formais dos contextos escolares, já que “formar é formar-se” ao longo da vida. Nesta ordem de ideias, as experiências dos docentes e a reflexão sobre as mesmas exercem influências, que não podem ser desconsideradas, nas formas de agir na assumpção dos papéis profissionais.

São os próprios professores que reconhecem alguns contextos influentes, destacando, por exemplo, a família, os amigos, os pares com quem interagem, as associações formais, entre outros... Com efeito, as identidades dos professores não se constroem somente com base nos aspetos técnicos de ensino (Nias, 1989, 1996; Nias et al, 1992; Hargreaves, 1994; Sumsion, 2002), mas resultam duma interação entre as vivências pessoais e os contextos de trabalho (Van Der Berg, 2002), pois as vivências pessoais também influenciam o desempenho profissional dos docentes (Goodson e Hargreaves, 1996).

Perrenoud (2000a) considera que a verdadeira formação transcende os sistemas formais de formação de professores, sendo que a formação contínua é uma das competências que qualquer professor deve desenvolver, através de um plano individual ou de uma negociação em grupo.

Garcia (1999: 26) considera duas modalidades de formação: individual ou em equipa, destacando esta última, porque para além de ser mais motivadora, é também, mais propícia à mudança, já que funciona a partir das necessidades e dos centros de interesse dos docentes, afirmando que a

“formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos, através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa”.

Contudo, para além da formação, outros fatores assumem especial relevância, como por exemplo a paixão evidenciada por docentes que se dedicam ao ensino, contrastando com a indiferença e passividade de outros (diferenças de disponibilidade e empenhamento). Na opinião de Day (2004) aqueles que se empenham e revelam entusiasmo no trabalho que desenvolvem, demonstrando paixão pelo ensino, colocam em prática de forma competente os currículos definidos e orientam-se por intenções morais transparentes. Acredita que estes profissionais podem fazer a diferença, pois demonstram interesse por todos os seus alunos e pretendem ser mais do que professores *meramente competentes* (p. 23).

A “personalidade da mudança” não tem sido considerada, sendo “raríssimas as reformas educativas promulgadas ou as teorias da mudança que tenham conferido um papel central ao desenvolvimento e transformação pessoais”, as quais ocorrem independentemente das crenças e dos sentidos de missão pessoal dos professores (Goodson, 2008b: 133).

Embora seja certo que a profissionalização venha aligeirar tais diferenças, outros fatores de diferenciação dependerão da maturidade profissional (Oliveira-Formosinho, 1987) que já adquiriram numa determinada fase da carreira (diferentes ciclos da vida profissional). A

formação realizada ao longo deste percurso e os benefícios obtidos são igualmente fatores decisivos. “A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (Nóvoa, 1995: 28).

É no âmbito duma escola heterogénea e complexa que são desenvolvidos debates em torno da profissionalidade docente e é repensado o novo perfil do professor. Dada a complexidade inerente à função docente torna-se imprescindível a implementação de uma formação continuada (Marcelo, 1999) que proporcione o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, assegurando ao mesmo tempo, o desenvolvimento organizacional das escolas (Formosinho e Machado, 2009).

A correlação existente entre a progressão na carreira e a formação, a formalização e a reprodução da lógica escolar dos processos formativos, sublinham a exterioridade e a natureza individual da formação, entendida mais como um dever a cumprir do que um direito a ser reclamado, mas foi a necessidade de contrariar estas distorções que proporcionou o desenvolvimento de modalidades de formação em contexto de sala de aula e de escola (Formosinho, Ferreira, Monteiro e Silva, 2001). Trata-se de romper com a lógica reprodutora e uniformizadora dos processos de formação, procurando-se

“de igual modo, contrariar a divisão que teima em instalar-se entre aqueles que «pensam» a ação e os que a «frequentam», entre os que definem a «necessidade» e os «carenciados», e incentivar o formando a tornar-se ele mesmo autor da sua própria formação, concebida numa lógica de formação ao longo da vida e perspectivada como educação de adultos” (Formosinho e Machado, 2009:149: 150).

Pacheco (2011: 37) é de opinião que a formação contínua de docentes se centra, sobretudo, nas áreas curriculares onde se verificam níveis mais altos de insucesso, “alimentando-se a ideia de que os professores valem mais pelos seus conhecimentos da área da docência do que pelos seus conhecimentos pedagógicos”, os quais são relegados para segundo plano, até mesmo quando se advoga um modelo de formação centralizado nas práticas e na escola.

Perrenoud (2000a) complementa e remata esta ideia, admitindo que a pedagogia diferenciada exige dos professores uma formação, não apenas pedagógica ou didática, mas também psicossociológica, antropológica e psicanalítica, já que o seu trabalho envolve a tomada de consciência de valores e normas, alguns dos quais de difícil perceção.

Máximo-Esteves (2008: 42) fala-nos das vantagens duma estratégia de formação que diz respeito à investigação-ação, processo de pesquisa que envolve os protagonistas da ação

pedagógica no próprio local de trabalho, onde assumem ao mesmo tempo dois papéis a saber: o de investigadores e o de participantes, partindo de

“questões práticas que dizem respeito a problemas do quotidiano profissional. Todos os participantes colaboram na tomada de decisões, podendo recorrer-se à figura externa do facilitador, a quem cabe o papel de consultor e de amigo crítico”.

Reconhecendo o valor empírico dos saberes pedagógicos, Altet (2001: 33) considera que o caminho indicado consiste na articulação dos processos de ação/ formação/pesquisa, cuja análise permite a produção de saberes formalizados. De acordo com o seu parecer, a análise das práticas é um procedimento formativo que produz saberes sobre a ação, para além de propiciar os saberes da ação, numa dialética prática-teoria-prática.

O incremento exponencial da oferta e procura de formação em função de necessidade de aquisição de créditos, para efeitos de progressão na carreira docente, não se traduziu no entender de Ferreira (2009a) numa efetiva mudança das práticas formativas, na medida em que assentam num modelo formal de escolarização e de academização, acentuando a dimensão técnica e individual em detrimento da dimensão relacional e coletiva que devem fazer parte das atividades socioeducativas. Esta realidade é acentuada por Ferreira (2009a: 215), quando nos diz que

“subordinado a uma lógica individual e instrumental e ao formalismo que decorre da ligação à progressão na carreira, o sistema de formação contínua não tem sido propício, em suma, ao desenvolvimento de processos coletivos de aprendizagem referenciados aos contextos vivenciais”.

O autor propõe uma valorização da dimensão informal e a orientação dos processos formativos através da aprendizagem e da experiência, em vez da centralização nos programas e conteúdos. Esta conceção pretende uma aproximação da transmissão e aquisição de saberes (a formação) à aplicação desses saberes na ação (Ferreira, 2009a), favorecendo a emergência de uma nova abordagem, oposta ao modelo escolar em função da transferência do objeto praxeológico da formação.

Paquay *et al* (2001) concordam com a importância focalizada na reflexividade como matriz para uma ação controlada que possibilite uma integração de diferentes tipos de saberes, pois um professor profissional é aquele que sabe refletir sobre a sua prática. Zeichner (1993), igualmente, defensor do paradigma reflexivo, numa clara negação do paradigma da racionalidade técnica, lamenta o facto dos professores se resumirem a meros consumidores das investigações efetuadas por outros em contextos desligados dos seus ambientes educativos, nomeadamente das suas salas de aula, assumindo um papel passivo na formulação dos objetivos do seu trabalho.

A estimulação desta perspetiva “crítico-reflexiva” (Nóvoa, 1995: 25) pressupõe que a formação contínua seja contextualizada e organizada em função dos problemas decorrentes do exercício da profissão e das necessidades identificadas (Veiga-Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida, 2009; Campos, 2002), pois como explica Remy Hess (1985, cit. por Niza, 1997: 11), formar-se “não é instruir-se; é antes de mais, refletir, pensar numa experiência vivida (...) formar-se é aprender a construir uma distância face à sua própria experiência de vida, é aprender a contá-la através de palavras, é ser capaz de a conceptualizar”.

Perrenoud (2000a) apela à integração de novas dimensões: “a reflexão sobre as práticas”, o trabalho cooperativo entre os docentes e as dinâmicas dos contextos escolares. “Querendo atacar radicalmente o fracasso escolar, deve-se levar o corpo docente ao nível da formação do corpo dos engenheiros ou dos médicos. Não de um corpo de teóricos ou de pesquisadores fundamentais, mas de um corpo de práticos ponderados” que alicerçam a sua atuação e a análise sobre a mesma a partir de uma cultura científica, dos conhecimentos decorrentes das investigações e dos saberes profissionais acumulados. (p. 165).

A investigação aponta para a participação dos professores e a existência de um suporte organizacional, já que o desenvolvimento profissional dos docentes deve substituir uma orientação do tipo *top-down* por uma outra denominada *tom-up* (Bell e Day, 1991; Dean, 1991),

Urge, então, definir programas eficazes de desenvolvimento profissional para os docentes, os quais não devem ser, na opinião de Wood e Thompson (1993), fundamentados em cursos de curta duração, descontextualizados das práticas, direcionados para o professor individualmente, procurando transmitir informações selecionadas por entidades exteriores. Antes, pelo contrário sustentam que a organização dos programas de desenvolvimento profissional deve assentar nas evidências produzidas pela investigação, nas mais diversas áreas (desenvolvimento do adulto, lideranças, processos de mudança) e pelas práticas eficazes.

Guskey e Huberman (1995) comentam a tensão que pode decorrer de duas perspetivas de desenvolvimento profissional de professores que dizem respeito ao *défice* versus *crescimento*. Embora a conceção do *défice* pressuponha uma avaliação de necessidades por elementos externos, que determinam a agenda de formação, na qual o professor assume um papel passivo, enquanto objeto de intervenção (Guskey e Huberman, 1995), não será

menos verdade que em muitas situações, os docentes não sejam capazes de reconhecer algumas das suas fragilidades, com efeitos diretos na qualidade das aprendizagens dos alunos (Tillema e Imants, 1995). O *modelo de desenvolvimento profissional do crescimento* contrapõe aquele e baseia-se na investigação e reflexão sobre a prática pessoal e coletiva com o desígnio de construir saberes e práticas através da interação e partilha entre pares.

Quais, então, os principais efeitos da formação?

Lopes e Silva (2010: 19) afirmam existir “poucas evidências dos efeitos dos programas de formação de professores na melhoria do desempenho escolar dos seus alunos”. No entanto, a investigação indicia a existência de necessidades de formação relacionadas com a escolha acertada dos objetivos de aprendizagem, assim como com a definição de critérios de sucesso suficientemente desafiadores. Os alunos poderão, então, alcançar estes objetivos se o professor tiver a preocupação de avaliar a eficácia do seu ensino, mediante o olhar daqueles, num clima de cooperação onde é natural aprender com os erros (Haittie, 2009).

Por conseguinte, Perrenoud (2000a: 161) questiona, em tom jocoso, se não valerá a pena agir sobre a formação de professores, à semelhança de um médico homeopata, que ao dar uma consulta por causa de uma gripe, assegura poder reduzir os sintomas, reconhecendo ser tarde demais para abrandar as causas profundas. “No entanto, tranquiliza o paciente: foi bom visitá-lo, porque é tempo de trabalhar para impedir a próxima gripe, reforçando os mecanismos de defesa”.

O que, verdadeiramente, importa é que as mudanças dos profissionais envolvidos tenham repercussões diretas na melhoria das aprendizagens dos alunos, quer no que se refere ao ensino na sala de aula, quer na organização da escola ou na melhoria de contextos familiares e comunitários. “Mas, para que tal aconteça, é necessário que a formação produza efeitos nas conceções e nas práticas dos professores enquanto profissionais” (Ferreira, 2009b: 340).

Se tivermos em consideração que a autonomia é uma questão cultural, a formação realizada poderá proporcionar importantes contributos para a aprendizagem da autonomia, cuja dimensão coletiva é essencial, em negação a um comportamento individual limitado à sala de aula (Ferreira, 2009b). Este princípio da colaboração invocado por Hargreaves (1998) reúne condições para se desenvolver em comunidades de aprendizagem ou em organizações que aprendem (Veiga-Simão, Caetano e Freire, 2007).

CAPÍTULO III - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

A investigação levada a cabo exigiu da nossa parte uma deslocação ao terreno, designadamente ao contexto escolar selecionado para tornar possível uma investigação empírica em contexto natural. Legendre (1983: 163) afirma que a sobrevivência das ciências da educação só é viável se os investigadores recusarem a comodidade dos gabinetes ou laboratórios, para “proceder às suas investigações no próprio terreno da aprendizagem, isto é, no seio das vivências escolares reais, dos laboratórios *in vivo*”.

É precisamente sobre este trabalho empírico que versa o presente capítulo, impondo-se uma clarificação da metodologia utilizada, pois segundo Lessard-Hebert, Goyette e Boutin (2010), a validade de um trabalho é corroborada pela descrição da metodologia utilizada. Assim, tendo em conta os desígnios da presente investigação, fizemos opções que consideramos mais adequadas ao estudo em causa.

Neste capítulo, damos a conhecer as razões que justificaram as opções metodológicas nas diversas fases da investigação empírica, tendo presente, o quadro conceptual que a sustentou, assim como os objetivos que nos propusemos alcançar e as especificidades que caracterizaram o contexto em que decorreu.

Colocadas as questões de investigação e feita a opção acerca da linha de investigação a seguir, privilegiámos uma aproximação ao fenómeno em estudo que nos proporcionasse o acesso às significações subjetivas que a docente lhes atribuía, no contexto de uma perspetiva hermenêutica e de uma teoria crítica. A realidade educativa, neste caso concreto, a prática de uma pedagogia diferenciada, não é entendida como um dado fechado em si próprio, mas antes, um fenómeno que resulta de um processo de construção desenvolvido pela protagonista.

Tratou-se de, a partir do ponto de vista da docente e dos alunos, enquanto elementos de uma comunidade educativa, procurar apreender as situações intrincadas inerentes aos mais variados contextos educativos, e na sua dinâmica, perceber as suas regularidades e as discrepâncias naquilo que os torna únicos, diferentes de outros, que aparentemente possam parecer semelhantes.

O ponto de partida do presente de estudo incidiu num plano aberto e suficientemente flexível, que se foi estreitando à medida que este ia tomando contornos mais precisos e concretos. Assim, abandonamos alguns caminhos previstos, para darmos lugar a novas abordagens que se revelaram mais adequadas, já que o processo de trabalho não era simples nem linear, como teremos a oportunidade de confirmar.

O nosso projeto de trabalho não consistia em construir generalizações, muito menos, confirmar ideias preestabelecidas, mas sim descobrir caminhos para novos entendimentos (Sherman, 1988), no âmbito da diferenciação pedagógica e da aprendizagem significativa.

1. Objetivos que norteiam a investigação

A partir do objetivo geral enunciado no capítulo I (analisar as propostas de diferenciação pedagógica dinamizadas por uma docente), e das questões que justificam a elaboração da presente investigação, emergiram objetivos específicos que ajudaram a definir e a clarificar as opções efetuadas:

- Clarificar o papel desempenhado pela escola na promoção de estratégias de diferenciação pedagógica numa sala de aula em particular.
- Perceber em que medida as ações desencadeadas pela escola tiveram repercussões diretas nos contextos de uma sala de aula, nomeadamente no que diz respeito à implementação de metodologias de trabalho diferenciadas.
- Recolher dados que permitam traçar o perfil pessoal e profissional da docente em estudo.
- Identificar as suas representações e princípios de ação pedagógica
- Analisar a sua prática pedagógica, designadamente a gestão do trabalho pedagógico diferenciado na sala de aula, relativamente às metodologias e estratégias colocadas em prática para satisfazer as necessidades educativas diferenciadas dos alunos e promover aprendizagens significativas para todos eles.
- Conhecer as ruturas paradigmáticas desenvolvidas pela docente no sentido de construção de uma ação educativa mais qualificada e alicerçada em estratégias de diferenciação pedagógica.
- Perceber as razões que conduziram a essas viragens e a forma como ocorreram.

- Identificar as fragilidades e potencialidades emergentes sentidas ao longo da sua experiência profissional e especificamente no período em que foi desenvolvido o trabalho empírico.
- Analisar as consequências decorrentes das aprendizagens que este testemunho poderá suscitar a todos quantos desejam fazer a diferença mediante uma pedagogia diferenciada suscetível de criar novas oportunidades de aprendizagem significativas para muitas crianças.
- Identificar possíveis desafios que se impõem aos docentes que pretendem conciliar as exigências académicas inerentes a uma realidade escolar complexa com a promoção de aprendizagens significativas para todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam dificuldades ao longo dos seus percursos de aprendizagens.
- Clarificar os pressupostos que permitem implementar uma pedagogia diferenciada com base numa articulação entre a teoria e prática.

2. A entrada no terreno

Antes de esclarecermos as opções metodológicas que guiaram a nossa ação empírica, importa esclarecer como ocorreu a nossa imersão na escola e, particularmente, na sala de aula, que constituiu o ambiente natural, onde os sujeitos empíricos (a professora e os alunos interagem), desenvolvendo atividades que nos interessava conhecer.

Mas, entre as inúmeras salas de aula do 1º ciclo, como é que surgiu a viabilidade de realizar o nosso estudo nesta, em particular?

Quando decidimos abordar a questão da diferenciação pedagógica, pelos motivos apontados, tivemos a preciosa ajuda de uma colega que conhecia possíveis candidatas a colaboradoras neste processo e assim, por seu intermédio, foi possível conhecermos a docente Rosária que se disponibilizou a colaborar connosco, mesmo sem nos conhecer pessoalmente, embora, como é natural, tenha obtido informação a nosso respeito, o que facilitou a sua anuência para aceitar este desafio e colaborar neste projeto de investigação.

Foram vários os contatos formais e informais que tivemos de estabelecer para entrar num ambiente escolar desconhecido e composto por vários profissionais, com quem viríamos a

estabelecer algum tipo de relacionamento, embora o foco do nosso estudo se dirigisse a uma turma e a uma professora em particular.

Após o consentimento da docente, estabelecemos contactos com a diretora da escola, solicitando autorização para efetivar o estudo naquela instituição escolar, informando-a acerca dos propósitos do nosso estudo, tarefa que ficou mais facilitada por conhecermos a referida diretora.

Assim, numa fase posterior, após o parecer positivo da responsável pela direção da escola, pedimos autorização à SREC (agora designada por Secretaria Regional de Educação e dos Recursos Humanos), assim como à delegação escolar de Câmara de Lobos, para concretizarmos a investigação, solicitação que foi aceite.

Estabelecemos uma relação de alguma proximidade com os restantes docentes da escola, assim como funcionários, tendo inclusive, participado em várias iniciativas da escola, nomeadamente em atividades do projeto eco-escolas, assim como em festividades, tendo, igualmente participado em algumas reuniões de conselho escolar, na primeira das quais tive a oportunidade de me apresentar e explicar os propósitos da minha presença na escola.

Os docentes foram recetivos à nossa presença e participação, de tal forma que no ano letivo seguinte organizei uma formação, assumindo o papel de formadora, no âmbito da temática em estudo, experiência de que farei alusão mais à frente.

Também houve a preocupação de nos darmos a conhecer aos pais das crianças da turma 3º A, os quais manifestaram abertura para esta situação, não colocando qualquer objeção. Chegámos mesmo a estabelecer uma relação mais próxima com alguns pais, já que os alunos falavam da nossa presença e participação nas atividades desenroladas, estabelecendo-se um determinado grau de familiaridade.

Esta imersão crescente na cultura da referida escola constituiu uma preocupação ininterrupta da nossa parte, pois como refere Lapassade (1993), uma investigação centrada na observação das práticas dos professores e dos alunos requer uma negociação permanente, que não tem apenas lugar no início da mesma, mas prolonga-se no tempo de permanência no terreno, sugerindo maior ou menor formalidade, de acordo com os contextos em que nos movemos.

No caso concreto desta investigação, o relacionamento desenvolvido com a direção e com o corpo docente e não docente da escola foi pautado pela informalidade, empatia e

cordialidade, razão pela qual sempre nos pareceu que as pessoas se encontravam à vontade na nossa presença, interagindo de forma natural.

Nas muitas horas de observação realizadas na sala de aula, foram várias as interações estabelecidas com as crianças que, muito naturalmente, desde o início, solicitavam a nossa ajuda nas mais diversas tarefas desenvolvendo diálogos constantes connosco, revelando imensa satisfação com a nossa presença e colaboração. Criei uma excelente relação com todos eles e, como não poderia deixar de ser, colaborei em inúmeras atividades ao longo das sessões, pois mesmo que fosse nossa pretensão realizar uma observação sem qualquer implicação no trabalho desenvolvido, tal não teria sido possível, pois os alunos, como é natural, não deixariam de nos solicitar.

Alguns produtos dos alunos revelam essa atitude da parte de deles, como podemos comprovar no desenho, na dedicatória (de um livro de textos da autoria da turma),²¹ assim como no texto redigido por uma das alunas.

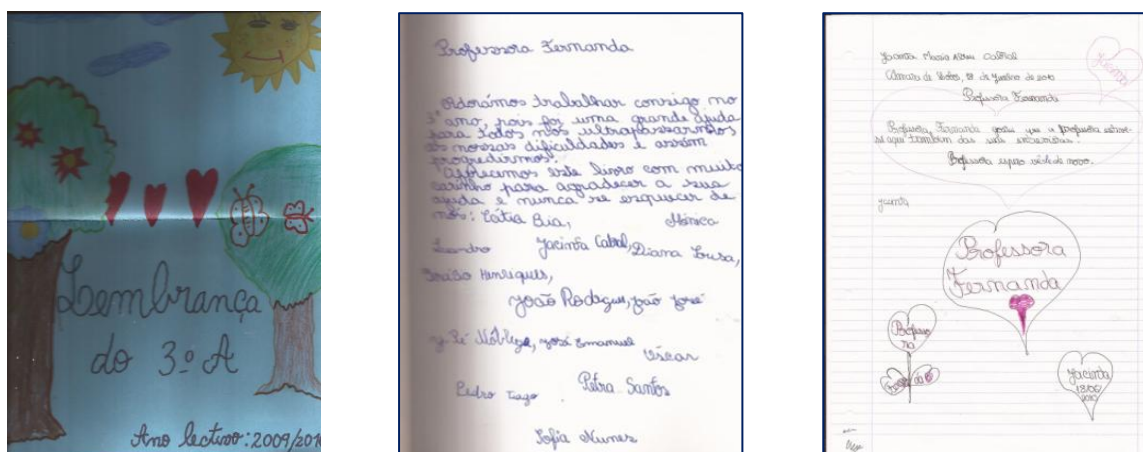


Figura nº 1 - Trabalhos dos alunos acerca da nossa participação

3. Opções metodológicas: fundamentos e pressupostos

Guba e Lincoln (1994: 105) acreditam que a escolha da metodologia traduz a forma como o próprio investigador produz conhecimento, a partir do modo como a compreende,

²¹ Na pasta 3 dos anexos podemos ver a capa do livro: “Palavras que falam por mim”, da autoria da turma do 4º A, assim como três textos, dos vários que compõem o livro que se refere a um trabalho de escrita ao longo do ano letivo 2010/2011.

consubstanciando uma determinada visão ou paradigma, “sistema básico de crenças ou visão do mundo que guia o investigador, não somente na escolha do método, mas também de forma fundamental ontologicamente e epistemologicamente”. Esta propensão paradigmática é facilmente descortinada nas questões que orientam o estudo, assim como no desenrolar das fases seguintes, sendo evidenciada a opção por uma corrente interpretativa.

Embora tenhamos iniciado esta investigação com o propósito de apreender o real com base em temáticas factuais (Gauthier, 1992), não descuramos a importância das teorias implícitas e da influência que possam ter exercido no desenvolvimento da presente pesquisa, já que se tornava difícil, senão impossível, controlar todas as variáveis pessoais que, de alguma forma, condicionaram a apreensão e interpretação da realidade observada, pois há que ter consciência de que o investigador integra do todo social que investiga (Almeida e Freire, 2003).

De qualquer forma, consideramos que esta tomada de consciência se revelou positiva, pois nos permitiu uma tentativa de distanciamento das nossas impressões e experiências acumuladas, procurando, assim, diminuir os riscos inerentes a uma subjetividade que, de alguma forma, pudesse reduzir a complexidade da realidade observada às nossas impressões pessoais, preconceitos, crenças ou valores.

De qualquer forma “uma estratégia de investigação científica é necessariamente um percurso de rutura com o senso comum, o dos outros e o nosso”, razão pela qual tenhamos assumido a tomada de consciência relativamente a possíveis constrangimentos que tal subjetividade pudesse acarretar, no sentido de evitar eventuais enviesamentos (Esteves, 2002: 206).

Bernier (1987: 14) advoga, no entanto que “não existe melhor porta de entrada para as realidades humanas e as práticas sociais do que as interpretações que os seres humanos formulam”, subentendendo uma continuidade entre o saber e o senso comum, o “campo doxológico” expressão utilizada por De Bruyne *et al.* (1975).

Bernier (1987: 9), assumindo uma posição hermenêutica, admite, todavia, que o principal problema das ciências humanas não será a interpretação, mas o “de serem confrontadas com a questão do sentido”, e de procederem “como se o sentido não existisse, ou seja, como se os factos sociais fossem coisas”.

Perante os dois paradigmas de investigação, privilegiámos a perspetiva qualitativa ou naturalista, sem ter descurado alguns contributos da abordagem quantitativa e em função desta opção metodológica, enfatizámos a descrição, a indução, a hermenêutica e interpretação.

Enquanto alguns autores como Bogdan e Biklen (1994) diferenciam os dois tipos de investigação pelas diferenças teóricas e estratégias que os distinguem, outros autores como Huberman e Miles (1991) consideram-nos estudos integrados num *continuum*, visto que as terminologias utilizadas, tanto no que se refere aos aspetos metodológicos, quanto epistemológicos, são concordantes, sendo ao nível dos procedimentos que estas duas perspetivas apresentam diferenças significativas.

3.1 Delimitação do estudo: uma sala de aula

O contexto da investigação decorreu, predominantemente, numa sala de aula e esta opção deveu-se ao facto desta constituir “um sistema de atividade”, através do qual se obtém “uma visão mais holística e integrada da multiplicidade de relações existentes entre os elementos mediadores que a integram”, designadamente, entre os alunos, a professora, outros professores que trabalham com a turma, artefactos e dinâmicas de funcionamento do trabalho (Fernandes, 2011: 138).

A sala é, pois, uma unidade de análise, assim como toda e qualquer atividade lá desenvolvida ou em extensão do que tem início naquele espaço pedagógico. “A investigação nos domínios da aprendizagem, da avaliação e do ensino deve evoluir no sentido de considerar a sala de aula como um sistema de atividade e concomitantemente, como unidade de análise”, pois no entender de Fernandes (2011: 140), esta metodologia proporciona uma visão mais holística e integrada relativamente às diversas ações que nela acontecem, constituindo um desafio promissor para resolver alguns dos problemas emergentes...

“O grupo-classe é, com efeito, um universo social fundamentalmente diferente do universo estável, imutável e unidimensional postulado pela investigação positivista sobre o ensino. (...) O grupo-classe deverá, antes, ser representado como um jogo de xadrez a várias dimensões, um jogo que, de um momento para outro e de um dia para o outro, se enche de paradoxos e de contradições. É preciso encarar a classe e o ensino como o jogo da vida real” (Erickson, 1986: 133).

Analisar o trabalho dos professores é uma tarefa relevante (Durand, 1996), já que é “o principal «jazigo» de diferenciação” e qualquer proposta de mudança só será válida se assentar numa análise das práticas (Perrenoud, 2000a: 14-15), assim como na relação pedagógica, no contrato didático e nas culturas profissionais. “Os valores, as atitudes, as representações, os conhecimentos, as competências, a identidade e os projetos de uns e outros são, portanto, decisivos” (Ibid., p. 160).

Por outro lado, importa, igualmente, questionar acerca da relação entre teoria e prática, entre os saberes científicos e os saberes ensinados, pois de acordo com Meirieu (1995b: 14), nem sempre “o que se faz” corresponde ao “que se diz”. Esta dialética permite-nos compreender as especificidades da pedagogia, motivo pelo qual o autor aconselha uma avaliação das consequências resultantes de algumas práticas, considerando “salutar ir ao terreno de ação para verificar a eficácia das propostas pedagógicas que vêm sendo elaboradas há muito tempo por toda a parte”, evitando debates teóricos infrutíferos, já que na sua opinião torna-se “essencial descrever exatamente o que se faz, ater-se àquilo que se faz verdadeiramente, o mais próximo possível do quotidiano, para dar a conhecer, sem exibição inútil nem falsa modéstia o resultado obtido” (p. 25).

Embora os resultados emergentes não venham a constituir verdades absolutas e generalizáveis, a nossa opção por um estudo numa sala de aula, deve-se ao facto de que, “embora não exista uma receita para o ensino diferenciado, dar uma vista de olhos por algumas salas de aula que o praticam pode ajudar-nos a perceber como pode ser aplicado” (Tomlinson, 2008: 51), sendo que a perspetiva adotada (pesquisa qualitativa de cunho etnográfico) permitiu o estudo das ações pedagógicas diferenciadas numa sala de aula mediante uma perspetiva de dentro da sala para fora, em vez de o fazer de fora para dentro (Geertz, 1989).

3.2 Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico: estudo de caso

A linha transversal desta pesquisa assenta numa perspetiva etnográfica, visto que a este estudo está subjacente a compreensão e interpretação de fenómenos educativos a partir dos contextos, assumindo a nossa subjetividade como ferramenta de trabalho. Através da imersão no quotidiano escolar da turma em foco julgámos que seria possível uma leitura mais fiel da situação em estudo, com base na visão dos participantes na investigação,

permitindo, assim, a construção do conhecimento através duma relação dialética entre o investigador e o que é investigado (Spradley, 1979).

Trata-se de mais um estudo que contribuirá para a consolidação epistemológica da etnografia em educação, cumprindo, em parte, um dos objetivos do CIE-UMa (Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira).

Na investigação que nos propomos desenvolver, fizemos uso de diversas estratégias de investigação qualitativa, conforme a caracterização apontada por Bogdan e Biklen (1994). Assim, era nossa intenção, através do estudo de caso, efetuar descrições de dados de forma minuciosa e exaustiva, considerando todas as informações reveladas, as quais foram sujeitas a uma análise aprofundada, na medida em que qualquer dado podia assumir potencialidades de estudo. Referimo-nos a todos os dados recolhidos pelas diferentes vias: as notas de campo, as transcrições das entrevistas, os documentos analisados, as observações na sala de aula, assim como alguns artefactos emergentes dos alunos e da professora.

Segundo os referidos autores, o estudo de caso pressupõe uma implicação do investigador que aborda o campo de investigação, a partir do seu interior, tornando possível reunir dados tão pormenorizados quanto possível de modo a permitir o domínio da situação na sua totalidade.

As questões orientadoras sugeriram uma investigação dos fenómenos em toda a sua complexidade, em contexto natural, privilegiando a fonte direta de dados e o investigador enquanto instrumento central no processo. Importava conhecer os contextos, não obstante as informações complementares obtidas no contacto direto com os sujeitos empíricos, cujas perspetivas e experiências pessoais foram realçadas, dado que nos permitiram conhecer as suas representações conceptuais. Foi nosso propósito compreender os sujeitos e os seus pontos de vista, nomeadamente, os significados que atribuem às suas vivências quotidianas, sobretudo no que diz respeito à docente em estudo.

Nesta ordem de ideias, os produtos não foram tão valorizados quanto os processos e os dados sujeitaram-se a uma análise indutiva. Se é verdade que não pretendíamos recolher informações para confirmar hipóteses ou teorias explícitas, também não é menos verdade que não era nossa intenção negligenciar a existência de um quadro teórico indispensável à recolha de dados e à sua análise, assim como à clarificação de questões que orientaram o decurso da investigação.

Sousa (2011) afirma que o conhecimento pós-moderno recai sobre locais, pessoas e situações particulares, substituindo o interesse nos grandes grupos pelo estudo de casos particulares, como a escola, a turma, um grupo de docentes ou um professor. “O estudo de caso é assim privilegiado, entendendo-se a experiência vivida como única e irrepetível, não sendo possível a extrapolação dos resultados de uma certa investigação para outros contextos” (p. 80).

A autora defende a construção de um conhecimento em educação, na assunção da valorização da subjetividade do investigador, enquanto ferramenta de pesquisa, “valorizando as percepções, concepções e representações não só dele próprio, como dos sujeitos de investigação” (Ibid., p. 81), construindo novas metodologias de investigação, entre as quais, a investigação etnográfica.

Face à caracterização enunciada, ao contexto em que este estudo se inseriu, à natureza das questões levantadas e aos objetivos que se procurava obter, situamos este estudo no âmbito do paradigma interpretativo e qualitativo, no qual o quadro teórico, não constituindo uma verdade absoluta, contribui para a leitura dos fenómenos em estudo (Matos, 1994).

Estas abordagens de *investigações interpretativas* são assim designadas por Erickson (1986) pela importância atribuída ao significado conferido pelos atores das ações em estudo mediante um processo de interpretação. A perspetiva interpretativa fenomenológica propõe-se apreender os fenómenos sociais a partir das opiniões dos atores, já que defende uma concepção, segundo a qual a realidade pertencente ao mundo exterior não é indissociável das descrições e interpretações que dele se fazem.

Por conseguinte, de acordo com esta perspetiva, o foco do estudo centra-se mais na compreensão do que na explicação, pelo que importa descobrir as ideias, sentimentos e motivações internas das pessoas. A investigação qualitativa é entendida como uma investigação das ideias, da descoberta de significados inerentes ao próprio indivíduo, personagem central da pesquisa, e desenvolve-se com base numa interação entre o investigador e a realidade em estudo, razão pela qual a teoria se constrói de um modo indutivo e sistemático no campo de ação, à medida que os dados vão emergindo (Lefébre 1990, cit. por Pacheco, 1995a).

Os processos desenvolvidos pela professora na sua prática pedagógica foram privilegiados face a qualquer produto obtido, visto que privilegiámos a compreensão em detrimento da avaliação e o local de investigação coincidiu com a fonte direta de dados. Com efeito, a

compreensão da ação em estudo é facilitada quando a observação decorre no ambiente natural pelo próprio investigador, considerado um instrumento chave deste processo (Bogdan & Biklen, 1994).

Na assunção do papel de investigadora, fizemos a recolha de dados, procurando apreender o que os fenómenos têm de mais real e desvendar explicações enraizadas no contexto, o que nos permitiu reunir caracterizações detalhadas e contextualizadas, possibilitando, desta forma, um confronto entre os referenciais teóricos e as questões de natureza empírica, no âmbito de um estudo de caso de natureza etnográfica.

A etnografia será “uma forma diferente de investigação educacional” vinculada à antropologia e à sociologia qualitativa, numa clara negação dos paradigmas de natureza positivista originários da psicologia experimental e da sociologia quantitativa. Algumas linhas da investigação a entendem como uma técnica de descrição, enquanto outras a encaram como um método ou uma teoria, mas Sousa (2003: 121) questiona se não se poderá considerar “uma «perspetiva», no sentido de que não esgota nem os problemas do método nem da teoria?”

No parecer de Lapassade (1991), o termo etnografia designa o trabalho de campo, no âmbito de uma conceção de sociologia que não se identifica com outro pensamento dominante de teor positivista e quantitativo e um outro autor, Alves (2003: 4) reconhece que a etnografia

“é uma abordagem de pesquisa qualitativa, desenvolvida por antropólogos para o estudo da cultura e da sociedade, mas que tem despertado crescente interesse em diversas áreas de estudo, visando o estudo de processos de interações sociais como um todo, a partir das perspetivas dos próprios pesquisadores”.

Segundo André (2008: 45), “o estudo etnográfico deve se orientar para a apreensão e a descrição dos significados culturais dos sujeitos”, pressupondo que o investigador procure compreender essa mesma cultura e as pessoas, com quem o investigador pode aprender. “Mais do que estudar pessoas, fazer etnografia implica aprender com as pessoas” (Spradley, 1979: 3), pois a pesquisa de cariz etnográfico admite um grau de interação entre o investigador e a situação estudada, afetando-o, apesar de este não deixar de atuar sobre ela (André, 2008).

Transferindo este conceito para o caso concreto de uma investigação na sala de aula, como é o caso desta investigação, Matos (1995) adverte para a necessidade de compreender essa cultura segundo o ponto de vista dos que pertencem a essa mesma cultura.

“Que outra maneira, que não a de sondar diretamente a complexa realidade social que constitui uma turma, por exemplo, será mais adequada para compreender esses pontos de vista dos seus nativos-alunos e professores-e poder descrever e interpretar as suas práticas, localizá-las ou não, na corrente da doxa, entender em que se afastam ou em que medida se integram na ortodoxia vigente? (Fino, 2008: 46).

Fino (2011: 36) aponta motivos, mais do que suficientes, para fundamentar as opções metodológicas seguidas nesta investigação:

“As metodologias de investigação qualitativa são as mais adequadas à compreensão dos fenómenos que se desenvolvem no interior das escolas, e a etnografia, numa perspetiva crítica, seria a mais adequada à sondagem das dinâmicas de natureza social e cultural que as perpassam, com o objetivo último de as transformar”.

Sousa (2003: 121) corrobora esta opinião, admitindo que a etnografia permitirá captar as dimensões do quotidiano dos alunos, mundo este, que na sua opinião, dificilmente poderia ser percecionado em situações formais.

Sabirón (2007), citado por Fino (2011), acrescenta que a etnografia, não só permite ao sujeito investigado conquistar o protagonismo que lhe é devido, mas proporciona a reflexão em contexto com vantagens evidentes ao nível da emancipação e do rigor científico nos processos de inovação, quando se trata duma investigação-ação ou de um estudo de caso.

Se a inovação pedagógica pressupõe descontinuidade com as práticas tradicionais, Fino (2011: 45) propõe um “olhar de dentro” e “por dentro” para compreendê-la ou suscitá-la, concluindo que “a educação deve ter um sentido crítico que conduza à transformação (da educação) ”.

O autor (2003) enumera alguns passos que qualificam a implementação de uma metodologia etnográfica. Em primeiro lugar, o estudo do comportamento das pessoas realiza-se no seu contexto habitual, como sucede com a presente investigação que escolheu a escola, mais precisamente a sala de aula para estudar fenómenos que lá se passam no quotidiano. A recolha de dados provém de fontes diversas, das quais são evidenciadas as conversas informais e a observação, utilizadas também por nós, entre outras fontes, como documentos e entrevistas.

Os dados são obtidos em bruto sem decorrer forçosamente de um plano estruturado com categorias pré-estabelecidas, não obstante a investigação se revista de um carácter sistemático. No caso da presente pesquisa, muitos dos dados foram recolhidos em bruto, mas procurámos estabelecer um plano com a construção de categorias que nos guiasse, quer nas entrevistas, quer nas observações, apesar de terem sofrido reformulações

sucessivas, em função dos dados que emergiam e do conhecimento mais aprofundado que fomos ampliando e consolidando acerca da realidade em estudo.

O estudo recai sobre um grupo reduzido de pessoas, a “análise dos dados envolve interpretação de significados e assume a forma descritiva e interpretativa” (Fino, 2003: 107), em que a “quantificação e análise estatística incluída”, assumiram um papel suplementar.

Para descrever esta cultura impôs-se uma observação participante, através da qual recolhemos os dados, sistematicamente, durante o tempo de permanência no ambiente natural dos sujeitos, com os quais estabelecemos interações sociais, partilhando das suas experiências (Bogdan e Taylor, 1975). Stenhouse (1993) encara a observação participante como o instrumento privilegiado pela etnografia para recolher dados e apesar de admitir que o investigador passa a fazer parte da vida de uma determinada colectividade, inclui a possibilidade deste manter “a sua própria perspectiva, a partir da qual estuda a vida daquela comunidade, em vez de simplesmente adotar a cultura e «tornar-se nativo»”

A este respeito as palavras de Lapassade (1991: 24) são esclarecedoras:

“L’observation participante désigne, en fait, un dispositif de travail et non une forme particulière d’observation. (...) L’étude des interactions sur le terrain entre les chercheurs et les acteurs avec l’observation participante, un aspect essentiel de la recherche.”

Existem três tipos de observações apontados por Adler e Adler (1987), dependendo do grau de implicação do investigador na vida do grupo. Referimo-nos à observação periférica, ativa e completa.

Se a observação completa implica uma imersão do investigador (*complete membership*) no ambiente em estudo, a ponto de se tornar um membro do grupo, a observação participante ativa (*active membership*) decorre da assunção de um papel ativo do investigador no seio desse grupo, garantindo, no entanto, algum distanciamento.

Por fim, a observação participante periférica (*peripheral membership*) considera a possibilidade de um determinado grau de envolvimento do investigador no trabalho desenvolvido pelo grupo que investiga, para facilitar a sua compreensão acerca desse mesmo trabalho. Foi precisamente, por este motivo que decidimos eleger uma observação participante periférica, já que, seria extremamente difícil evitar qualquer implicação nas atividades, para além de que o nosso objetivo era captar com a máxima fidedignidade possível os fenómenos emergentes com a distância necessária que tal processo exige.

Relativamente a esta tensão entre implicação e distanciamento, que remete para uma incompatibilidade entre o *dentro* e o *fora*, Lapassade (1991) indica a existência de dois tipos de observadores: por um lado os participantes externos que permanecem no local de estudo o tempo suficiente para desenvolverem o seu estudo (situação que traduz a nossa experiência) e os participantes internos que investigam um ambiente do qual fazem parte.

A observação participante “goza da vantagem de situar o observador no interior da complexidade fenomenológica do mundo, onde as conexões, correlações e causas podem ser testemunhadas conforme se revelam” (Adler e Adler, 1987: 81), não obstante Lapassade (1991) reconheça os riscos de eventuais dificuldades de análise, em função da implicação do investigador nas atividades observadas, influenciando as ações do grupo com os seus próprios valores.

Se a educação e a cultura são processos que mantêm uma relação estreita, então a metodologia etnográfica torna-se pertinente na interpretação dos fenómenos educativos, correndo, no entanto os riscos de um olhar enviesado, problema que pode ser ultrapassado se atendermos ao princípio da relativização, segundo o qual, o investigador procura captar e compreender as significações do outro e aceita outras lógicas e valores diferentes. Este conceito assemelha-se ao que Flick (2004) denominou de reflexividade do pesquisador.

Convém frisar que, nesta investigação, desenvolvemos um estudo de caso etnográfico na turma do 3º A, na escola referenciada. Tratou-se de uma observação profunda e detalhada de um determinado contexto (Merriam, 1988), mais precisamente das ações desenvolvidas pela professora na promoção de uma pedagogia diferenciada e das oportunidades de aprendizagem criadas, não sendo alheia ao comportamento dos alunos na organização deste ambiente educativo.

Numa fase inicial, definimos o problema da nossa investigação, o qual emergiu da nossa experiência profissional, tendo formulado, em seguida, as questões da investigação. Por fim, selecionamos o caso para estudo, sintetizando os passos definidos por Merriam (1988) para desenvolver um estudo caso, o qual consiste numa abordagem metodológica, através da qual, o investigador estuda com intensidade e profundidade várias dimensões de um fenómeno, de um problema, de uma situação real, ou seja, segundo Stake (2005: 11), designa o “estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade”.

Trata de um determinado fenómeno em particular, descrito com riqueza de pormenores, para além de ser heurístico, já que conduz a uma compreensão do mesmo. Assenta numa atitude indutiva e holística, tendo em conta a globalidade da situação. Os processos, a compreensão e a interpretação assumem um papel privilegiado em função dos produtos (Merriam, 1988).

O estudo de caso pressupõe um conhecimento profundo da realidade estudada, motivo que justifica o recurso a técnicas diversificadas pelo investigador. Trata-se de “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (Ibid., p.13), ideia corroborada por Yin (2005) que acrescenta o fato de se tratar de uma estratégia que utiliza muitas fontes de dados, sendo adequada ao estudo do “como” e do “porquê” de acontecimentos.

Na conceção de Merriam (1998: 27) “a qualitative case study is na intense, holistic description and analysis of a single instance, phenomenon, or social unit”. Por conseguinte, um estudo de caso poderá assumir como objeto de estudo uma pessoa, uma organização, uma comunidade, ou um acontecimento (Serrano, 2004) e no caso particular da investigação em educação, pode incidir num aluno, num professor ou numa turma, (Gomez, Flores e Jimenez, 1999), sendo este último exemplo coincidente com o presente estudo.

Segundo Sousa (2005), o estudo do caso é um caminho para compreender um indivíduo, um grupo de indivíduos ou uma organização num contexto natural, pelo que a caracterização da pesquisa, não se centra na opção metodológica, mas sim na natureza do objeto, tratando-se de estudar o que é particular e específico (Afonso, 2005). Assim, “um caso será um acontecimento ou facto, uma dada situação, considerada ou não como entidade descrita mas tal como se manifesta no local onde existe e possuindo a sua forma particular de evolução” (Sousa, 2005: 138).

No entender de Creswell (2008) o estudo de caso viabiliza uma forma de pesquisa de um determinado sistema delimitado no tempo e com profundidade, abrangendo uma recolha de dados por intermédio de fontes variadas de informação. Bell (2008: 23) adverte que, não obstante a observação e a entrevista consistirem nos métodos mais frequentes, nenhum outro pode ser excluído, pois “as técnicas de recolha de informação selecionadas são aquelas que se adequam à tarefa”.

A entrevista e a observação participante permitem ao investigador

“documentar o não documentado”, tornando possível “desvelar os encontros e os desencontros que permeia o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico” (André, 2008: 41).

Os estudos de caso podem assumir diferentes classificações em função das particularidades e dos objetivos que as identificam. Podem ser exploratórios, descritivos, explicativos ou avaliativos (Yin (2005), enquanto Bogdan e Biklen (1994), por seu turno, valorizam a análise dos processos e a compreensão da dinâmica que o caso encerra, remetendo os produtos para um plano secundário.

Um estudo de caso será exploratório quando se pretende conhecer melhor uma realidade, da qual ainda se sabe pouco. Por outro lado, diremos que é descritivo quando se assiste a uma descrição densa e pormenorizada de um fenómeno no seu contexto natural. Será explicativo quando se pretende estabelecer relações de causa e efeito em certas situações e por fim, será avaliativo quando, para além de ser descritivo e esclarecer significados, produzir juízos. Na presente investigação, a estratégia é o estudo de caso único com características descritivas (Merriam, 1998) e exploratórias (Yin, 2005).

O estudo de caso pode assumir duas tipificações: um estudo de caso ou um estudo de casos (múltiplos). Se no primeiro, a pesquisa incide sobre uma só realidade ou fenómeno, no segundo, o investigador estuda dois ou mais casos, que serão sujeitos a comparação, denominado-se de estudo de caso múltiplo ou comparativo (Bogdan e Biklen, 1994).

Em jeito de síntese e numa tentativa de conciliação de perspetivas (Creswell, 2007; Yin, 2005; Bogdan e Biklen, 1994), consideramos um conjunto de indicadores que nos permitem caracterizar um estudo de caso, as quais se identificam com a presente pesquisa. Sendo um sistema limitado, no papel de investigadora definimos as fronteiras com a necessária clareza e precisão de modo a nos centrarmos no objeto de estudo, assegurando a natureza única, específica e complexa do mesmo. Decorreu em ambiente natural e recorremos de múltiplas fontes de dados e ao uso de diferentes técnicas de recolha de informações.

A analogia entre o estudo de caso e um funil, apresentada por Bogdan e Biklen (1994) é esclarecedora quanto à evolução deste tipo de investigação. Se uma fase inicial e exploratória corresponde à parte larga do funil, a coleta de dados equivale à parte estreita do mesmo.

3.3 Fragilidades, contingências e validade do estudo: questões a considerar

Em qualquer investigação, coloca-se a questão da sua validade e fiabilidade, cuja garantia não se afigura tarefa fácil pelas potenciais armadilhas que encerram, pois ao contrário do que sucede em situações de laboratório, no terreno, os investigadores deparam-se com situações que não podem controlar.

“A validade interna afeta a nossa certeza (certainty) de que os resultados da investigação podem ser aceites, baseados no *design* da investigação”, garantindo a consonância entre os resultados e a realidade estudada. Por outro lado, a validade externa “afeta a nossa capacidade para confiar nos resultados da investigação, com vista à sua generalização (generality)”, assegurando que os resultados obtidos são aplicáveis a outras abordagens análogas (Tuckman, 2002: 8).

Embora alguns críticos coloquem em questão o valor de estudos assentes em acontecimentos individuais, Denscombe (1998: 36-37) considera que “a possibilidade de generalizar um estudo de caso a outros exemplos depende da semelhança do exemplo em causa com outros do seu tipo”, o que pressupõe que “o investigador deve obter dados de aspetos significativos” para aferir de que forma se pode enquadrar no quadro geral.

Por seu turno, Bassey (1981: 85) é de opinião que o mérito de um estudo de caso poderá ser avaliado em função da existência de pormenores suficientes que permitam a um outro professor em situação idêntica, comparar as suas decisões com as descritas no estudo, razão pela qual advoga ser “mais importante que um estudo possa ser relatado do que possa ser generalizado”. Acrescenta, ainda, que estes estudos se podem revelar formas válidas de investigação, se “forem realizados sistemática e criticamente, se visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através da publicação das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente” (p. 86).

A mesma questão se coloca no âmbito da etnografia, mas Bell (2008: 26) afirma que, tal como no estudo de caso, a investigação pode ser relatada “de forma a permitir aos membros de grupos semelhantes reconhecer dificuldades e, possivelmente, ver formas de solução de problemas semelhantes no seu próprio grupo”.

A necessidade de circunscrever limites, para garantir credibilidade e consistência da pesquisa, é enfatizada por Guba e Lincoln (1981) que atribuem valor aos aspetos metodológicos capazes de assegurar o rigor duma investigação de natureza qualitativa. Pacheco (1995a) advoga que, não obstante as dúvidas existentes acerca do rigor científico inerente a este tipo de investigação, este conceito é sempre referente a um quadro teórico delimitado.

Poder-se-á perguntar quais as possibilidades de generalização e para que servirá, quando se trata de um estudo circunscrito às suas especificidades, como sucede com o estudo de caso?

No que diz respeito à validade interna, esta não poderá ser questionada quando as conclusões construídas decorrem de uma realidade autêntica, sendo possível invocar à triangulação como forma de garantir a sua credibilidade e reduzir as falsas representações e interpretações (Stake, 1995), mediante o recurso a várias fontes de dados (Yin, 2005; Pourtois e Desmet, 1988).

Denzin (1984) propõe vários protocolos de triangulação: triangulação das fontes de dados em que se estabelece um confronto entre as diversas informações provenientes das diversas fontes; triangulação do investigador, na qual se evidencia a preocupação em detetar possíveis influências do investigador na produção dos dados recolhidos; triangulação da teoria, na qual os dados são abordados, tendo como ponto de partida um quadro teórico; e, por fim, a triangulação metodológica; que permite fazer interpretações com base em diferentes combinações metodológicas.

André (2008) sugere a triangulação de procedimentos metodológicos apurada pelo referencial teórico, o que subentende o recurso a múltiplas fontes de recolha de dados, implicando vários sujeitos e diversas técnicas de recolha de informação, para garantir o necessário distanciamento do investigador e possibilitar-lhe olhar através do sujeito em estudo. Trata-se do que Webb (1970: 450) denominou de “convergent multiple-methods approach”, alargando o conceito de triangulação à ideia de validade teórica pela confrontação entre as várias inferências concernentes ao mesmo problema.

“Aceitando o princípio de que a investigação tem o mérito de contribuir para aumentar o conhecimento e, em última análise, para o melhoramento humano” (Tuckman, 2002: 20), não descuramos as questões de validade e fiabilidade, motivo pelo qual fizemos uso da triangulação de dados, de fontes, de técnicas, tendo recorrido a muitas observações por um

período suficientemente longo, que nos permitisse esclarecer dúvidas e compreender melhor determinadas realidades. Para além de termos realizado muitas descrições pormenorizadas e rigorosas, tendo por base a explicitação dos pressupostos teóricos subjacentes e um esclarecimento acerca dos procedimentos de recolha de dados, procuramos, assim, salvaguardar as questões de validade e fiabilidade do estudo.

Kirk e Miller (1986) também são de opinião que a presença do investigador e a sua sensibilidade ao meio permite determinados tipos de validade inerentes ao trabalho no terreno, onde são ressaltadas possíveis contradições, no confronto das interpretações do investigador e da população alvo. Nesta ordem de ideias, a validade de estudos que versam sobre grupos ou culturas humanas terá de passar por uma interação pessoal a longo prazo entre o investigador e os participantes:

“Não podemos estar absolutamente certos de que compreendemos todos os aspetos culturais inerentes a uma dada situação, mas o facto de ter em campo um investigador aberto e inteligente, possuído de um bom quadro teórico e de um bom relacionamento durante um longo período, constitui a melhor verificação da validade dos nossos conhecimentos” (Ibid., p. 32).

Gauthier (1987: 10) corrobora esta ideia, enfatizando esta aproximação entre o investigador e o meio em que se movimentam os sujeitos, pelo que aquele “não se pode permitir guardar distâncias” desde o início da investigação.

Segundo Kirk e Miller (1986), uma vez que a fidelidade assenta, particularmente, na explicitação dos procedimentos de observação, as notas de campo também assumem um papel importante, enquanto a validade procederá da relação de confiança estabelecida entre o investigador e os indivíduos investigados, relacionando-se com princípios éticos, os quais, na opinião de Erickson (1986:142), devem “andar a par com a preocupação científica numa investigação conduzida no campo”.

Neste sentido, tivemos o cuidado de informar as pessoas implicadas (delegada escolar, diretora da escola, professores, pais e alunos) acerca dos objetivos da investigação, assim como dos procedimentos a serem desenvolvidos. Também procurámos que ninguém fosse prejudicado e tivemos cuidado com a proteção das informações, cumprindo, assim, os princípios apontados por Erickson (1986).

Segundo o autor, esta relação de confiança é possível se o investigador adotar uma atitude neutra, evitando emitir juízos de valor, pois é comum que os indivíduos implicados no estudo receiem uma atitude avaliativa por parte do investigador. A confidencialidade ao longo do percurso de investigação e o envolvimento das pessoas que participam na

investigação, enquanto colaboradores, também se revelam importantes, já que os métodos de investigação interpretativa são democráticos. A clareza do investigador é outro aspeto a considerar para poder incutir a confiança nas pessoas envolvidas.

Assim, neste estudo também tivemos em consideração estas questões de natureza ética. Para além da obtenção do consentimento obtido por parte das entidades oficiais responsáveis e da direção da escola, também tivemos o cuidado de informar os pais acerca do trabalho que iríamos desenvolver na sala de aula e os objetivos inerentes ao mesmo, tendo solicitado aprovação para identificarmos os educandos, embora tenhamos plena consciência de que lhes assistia o direito ao anonimato. Contudo, optámos por identificá-los, pois isso facilitaria imenso a compreensão do trabalho, tornando-o mais autêntico, tendo eviado quaisquer prejuízos, quer para os alunos, quer para a professora, ou para a escola, o que era perfeitamente legítimo.

4. Contextos da investigação: espaços e protagonistas da ação pedagógica

Em consequência da natureza do estudo a que se refere este projeto procurámos definir os sujeitos empíricos a quem inquirir, clarificando as “noções de universo”, designadamente os fenómenos a observar, assim como a “população (conjunto de elementos escolhidos para estudar)”, conforme sugerem Ghiglione e Matalon (1997: 30).

Assim, seleccionámos uma escola do concelho de Câmara de Lobos, porque a docente que assentiu colaborar connosco nesta investigação exercia lá as suas funções docentes e, em consequência disso, foram abrangidos outros atores empíricos (a diretora, outros docentes titulares de turma e professores de APA). Segundo Tuckman (2002), este grupo constitui a *população alvo*, com a qual iremos desenvolver esta investigação.

4.1 A escola: caraterização e dinâmica de funcionamento, população discente e recursos humanos



Figura nº 2 - Escola do Rancho e Caldeira

A escola básica do 1º ciclo do Rancho e Caldeira fica situada na estrada da areia, no sítio do Rancho, pertencente ao concelho de Câmara de Lobos, junto à estrada de Santa Clara, que dá acesso ao mosteiro de Nossa Senhora da Piedade, onde está instaurado o Convento das Irmãs Clarissas. A zona circundante é densamente urbanizada, devido ao recente crescimento populacional que se verificou na última década, sendo considerada uma zona dormitório pelo fato dos muitos jovens casais que ali moram trabalharem fora da freguesia.

Neste meio encontram-se algumas instituições e serviços: uma escola básica e secundária; uma escola de 1º ciclo; um infantário; um centro de saúde; um ATL; um centro de dia para idosos; duas salas de pré-escolar; algumas lojas comerciais; uma farmácia; oficinas de mecânica, de pintura, de carpintaria e de caixilharia de alumínio.

A escola foi construída recentemente, tendo sido inaugurada a 22 de setembro de 2008, ano em que se tornou em escola a tempo inteiro por reunir as condições para tal.

O edifício é composto por 5 pisos. No primeiro piso encontramos o refeitório, uma arrecadação, duas casas de banho: uma para os alunos, pessoal docente e não docente e outra para as crianças do pré-escolar, uma sala para pessoal não docente, três salas de pré, um gabinete de apoio pré-escolar, um pequeno parque infantil e uma horta.

No segundo piso existe um gabinete da administração e outro da direção, quatro salas de aulas, uma casa de banho, uma arrecadação e, ainda, um pequeno pátio interno. O terceiro piso destina-se às aulas de atividades de complemento curricular, contempla uma sala de professores, uma sala de trabalho, uma biblioteca, uma sala de expressão plástica, outra de

Informática apetrechada de 12 computadores, uma sala de expressão musical e dramática, uma casa de banho e uma arrecadação.

No quarto piso, o espaço amplo designado para recreio dos alunos, também inclui duas casas de banho: uma para o sexo feminino e outra para o sexo masculino, quatro balneários e uma arrecadação para o material desportivo.

O quinto piso é composto por um campo sintético onde são desenvolvidas as atividades desportivas.

Para além da componente curricular, a escola disponibilizava uma oferta formativa composta pelas seguintes atividades de enriquecimento curricular: inglês, TIC, expressão plástica, estudo, OTL (meia hora em cada turno), expressão físico-motora e expressão musical.

A escola funcionava em regime duplo, das 8:30 às 18:30 e atendia um total de 178 crianças, distribuídas por 7 turmas do 1º ciclo e 3 grupos do pré-escolar, cujas faixas etárias compreendidas entre os 3 anos de idade (no pré-escolar) e os 13 (no 1º ciclo). No que diz respeito ao número de alunos por turma, há referir que o 2ºB contava com apenas 13 alunos e o 1º A com 23, sendo a turma mais numerosa.

A maioria destes alunos beneficiava dos escalões 1 e 2 que davam acesso a quase todos os apoios disponíveis, incluindo o material escolar, as refeições e os transportes. O nível académico dos pais situava-se entre os 4º e 6º anos de escolaridade, sendo muito poucos os que haviam completado o 12º ano.

O pessoal docente totalizava 23 profissionais, sendo 18 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, dos quais 12 pertenciam ao quadro de escola, 6 ao quadro de zona pedagógica e as restantes 5 eram contratadas.

A maior parte dos docentes não tinha mais de 9 anos de serviço docente, sendo que apenas um docente apresentava 12 anos, 16 e 19 anos respetivamente, sendo que duas contavam com 23 anos de tempo na carreira. As idades destes estavam compreendidas entre os 26 e os 54 anos de idade, embora pouco mais de metade se situasse na faixa dos 30 anos de idade. Apenas um destes docentes apresentava bacharelato, e outro mestrado, já que os restantes apresentavam licenciatura.

O pessoal não docente contava com 19 pessoas: uma técnica superior de biblioteca, uma assistente técnica, 6 ajudantes do pré-escolar e 8 assistentes operacionais, para além de 3 cozinheiras.

Outros técnicos também integravam os recursos humanos disponíveis. Era o caso de alguns técnicos do centro de apoio psicopedagógico de Câmara de Lobos, que colaboravam com a escola: técnica de psicomotricidade, um fisioterapeuta, uma psicóloga e uma terapeuta da fala.

4.2 A turma 3º A



Figura nº 3 - Os alunos da turma acompanhados da docente

A turma 3º A era composta por 18 alunos, dos quais 7 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino, cujas faixas etárias oscilavam entre os 8 e os 9 anos de idade, sendo que 13 destes alunos tinham 8 anos e os restantes 9 anos.

Os seus nomes são: Petra, Gonçalo, Emanuel, Jacinta, Diana, Nóbrega, João Pedro, Sofia, Inácio, Bia, Daniela, Óscar, Vieira, Mónica, Gomes, João José, Tiago e Leandro.

4.2.1 Composição da turma e caracterização dos contextos familiares

Das 18 crianças que compunham a turma, 15 frequentaram o pré-escolar e apenas 3 integraram naquele ano letivo, o 3º ano de escolaridade pela segunda vez (o Inácio, a Mónica e o Pedro Tiago) e 5 crianças já tinham sido sujeitas a um processo de retenção, uma delas no 1º ano de escolaridade, 3 no 3º ano e 1 no 2º ano, mas a integração na turma

decorreu bem e segundo a professora, os alunos estão a acompanhar o programa do terceiro ano de escolaridade.

Apenas 4 crianças não usufruíram de ação social escolar, uma delas beneficiou do 3º escalão e as restantes, do 1º escalão, num total de 13 alunos.

Relativamente ao contexto sociofamiliar, 5 crianças viviam num agregado familiar composto por 6 elementos, 3 integravam uma família constituída por 5 pessoas, 8 alunos coabitavam num contexto formado por 4 pessoas e apenas 2 alunos completavam um agregado de 3 elementos, sendo provenientes, na sua maioria, dos sítios da Caldeira, Rancho e Serrado do Mar.

Os pais das crianças possuíam faixas etárias que variavam entre os 32 e os 53 anos, embora a maioria se situasse entre os 32 e os 39 anos de idade, enquanto as mães apresentavam idades que oscilavam entre os 28 e os 52 anos de idade, não obstante a maior parte se tenha situado entre os 30 e os 39 anos.

Não mais do que 8 pais possuíam uma formação equivalente ao 4º ano de escolaridade, sendo que 6 deles tinham o 6º ano, enquanto 1 deles havia completado o 12º ano e por fim, apenas um tinha o 2º ano de escolaridade, não tendo sido possível adquirir qualquer informação relativamente a dois pais.

No que concerne às mães, detetamos alguma diversidade quanto ao nível de formação académica: 7 progenitoras possuíam o 4º ano de escolaridade, 6 apresentavam o 6º ano, sendo que as restantes 4, tinham cada uma delas, o 9º ano, o 7º ano, o 5º ano e o 3ºano respetivamente.

Quanto às profissões realizadas pelos mesmos, à exceção de 2 que se encontravam desempregados, podemos afirmar que exerciam no total, 10 profissões, de acordo com a seguinte distribuição: 5 pintores; 2 pedreiros; 2 carpinteiros; 1 manobrador; 1 oficial de 1ª; 1 padeiro; 1 motorista; 1 cantoneiro; 1 agricultor; 1 empregado de armazém.

Relativamente às mães, para além de desconhecermos a situação de uma delas, com a ressalva de 9 domésticas e de 1 estudante, o desempenho profissional das restantes variavam entre 5 profissões a saber: 4 empregadas de limpeza; 1 caixeira, 1 estudante, 1 bordadeira e 1 empregada de balcão.

Acresce referir que quase todas as crianças, à exceção de uma tinham computador em casa, embora só 9 dispusesse de internet e apenas uma das crianças estava inserida num contexto familiar monoparental, sendo que as restantes coabitavam com os pais.

4.2.2 Percursos de aprendizagem dos alunos: áreas fortes e áreas fracas

No que diz respeito ao desempenho dos alunos, fizemos uma breve caracterização, tendo em conta, os dados recolhidos.

O *Inácio* reconheceu revelar um bom desempenho na numeração romana, na leitura e no estudo e considerou apresentar algumas dificuldades na “escrita de números, contas de dividir, construção de textos e palavras difíceis.” A professora concordou, em parte, com a opinião do mesmo, já que diagnosticou fragilidades na área do raciocínio matemático, na expressão escrita e no comportamento, que muitas vezes era desadequado, gerando algumas situações conflituosas com a professora e com os colegas.

A *Mónica* apresentava uma expressão oral confusa, em parte, devido aos modelos provenientes do meio familiar, que tendia a replicar. Por conseguinte, a sua escrita apresentava muitas lacunas, sendo muito confusa com muitas repetições e omissões embora a nível ortográfico não revelasse dificuldades a evidenciar.

O *Pedro Tiago*, não obstante demonstrasse potencialidades de aprendizagem emergentes, não as rentabilizava o suficiente devido a constrangimentos ligados a fatores emocionais, comportamentais e sócio-culturais que fragilizavam a sua motivação e o desempenho académico. Revelava desorganização e pouco asseio, indiciando um meio familiar com alguma desestruturação. Manifestava alguma agressividade com os colegas e revelava dificuldades de concentração. Beneficiava de apoio pedagógico especializado e de acompanhamento psicológico.

A *Cátia Bia* era uma criança muito empenhada e responsável e usufruía de um bom acompanhamento familiar. Apresentava muitas dificuldades a nível das noções temporais, assim como na língua portuguesa, na leitura e na escrita, tendo sido diagnosticado dislexia tipo mista.

O *Gomes* apresentava alguma imaturidade e dificuldades específicas de aprendizagem: dislexia tipo mista, usufruindo de apoio pedagógico especializado. Revelava graves lacunas a nível da matemática e da língua portuguesa (leitura e escrita), assim como na memorização e raciocínio, para além de uma lateralidade cruzada e sérias dificuldades na orientação temporal.

A *Daniela* apresentava lacunas decorrentes da falta de vivências estruturantes e uma baixa autoestima, assim como falta de motivação, tendo sido notório pouco empenho nalgumas tarefas. Apresentava maiores dificuldades na resolução de situações problemáticas e na memorização, assim como na escrita, onde revelava pouca criatividade.

O *Gonçalo* tinha um desempenho regular na matemática, mas revelava muitas dificuldades na expressão oral e escrita, fazendo trocas de grafemas com sons semelhantes, o que não facilitava a compreensão da sua produção escrita. Demonstrava muita inibição, participando pouco nas aulas.

O *Vieira* poderia ter revelado um desempenho académico superior se estudasse mais, pois revelava boas potencialidades de aprendizagem, sendo muito participativo nas aulas. No entanto, evidenciava dificuldades no raciocínio matemático e na expressão escrita, designadamente ao nível da ortografia, da organização de ideias e da criatividade.

O *Óscar* revelava fragilidades no raciocínio matemático, assim como na aquisição de novos conceitos e na aplicabilidade dos mesmos, não fazendo a indispensável transferência, pelo que necessitava de muito de ajuda para concretizar as tarefas. As suas dificuldades centravam-se mais na expressão escrita, mais propriamente no que diz respeito à criatividade, organização de ideias e vocabulário. Precisava desenvolver hábitos de estudo e de trabalho. Beneficiou de apoio pedagógico acrescido devido às imensas dificuldades manifestadas.

O *Leandro*, algo reservado, evidenciava um ritmo de trabalho lento e nem sempre demonstrava muito entusiasmo pelo trabalho proposto, embora não apresentasse dificuldades a considerar.

A *Diana* era participativa nas tarefas e demonstrava entusiasmo pelas mesmas, revelando um bom desempenho na leitura e escrita, assim como na matemática.

A *Jacinta* era outra aluna muito responsável, empenhada e participativa com um bom desempenho académico. Gostava de ajudar os colegas e apresentava um comportamento muito assertivo e amigável.

O *João José* apresentava um bom desempenho na área da matemática e da língua portuguesa, embora revelasse necessidade de aperfeiçoar a escrita. Participava muito nas aulas, mas nem sempre era assertivo nas apreciações críticas dos trabalhos dos colegas.

O *Nóbrega* apresentava boas potencialidades de aprendizagem, mas nem sempre trabalhava com o empenho desejável, pelo que as sugestões da professora apontavam para uma maior responsabilização do aluno e maior concentração no trabalho desenvolvido na sala de aula.

O *João Pedro* também apresentava boas competências a nível da língua portuguesa e matemática e participava muito nas aulas.

O *Emanuel* era um aluno muito empenhado e responsável e revelava um bom desempenho académico, além de ser simpático e participativo.

A *Petra* revelava um excelente desempenho nas diferentes áreas de aprendizagem e estava sempre disponível para ajudar os colegas, sendo muito solicitada nos trabalhos a pares e de grupo, embora não fosse muito participativa nos trabalhos coletivos.

A *Sofia* evidenciava boas competências matemáticas e linguísticas e demonstrava interesse pelas aprendizagens, esforçando-se nos trabalhos.

Duma forma geral, podemos asseverar que os alunos demonstram interesse pelas aprendizagens e pelo trabalho escolar. “São crianças ativas que sentem gosto em partilhar com os colegas pequenos trabalhos e aprendizagens que realizam dentro ou fora da escola” (PCT, p. 33).

4.2.3 Motivações, expectativas e interesses dos alunos

A partir das informações recolhidas, ficámos a conhecer as preferências dos alunos no que diz respeito às atividades escolares, que damos a conhecer por ordem de prevalência. Constatamos que 16 alunos manifestaram preferência pela expressão físicomotora; 15 expressaram predileção pelas TIC e o mesmo nº de alunos revelou vantagens pelo trabalho em grupo; 14 foi o número de alunos que evidenciou inclinação pela expressão plástica e pela expressão musical e dramática; 11 revelaram interesse pela matemática e 9 pela língua portuguesa; o inglês granjeou a preferência de 7 alunos; 4 reconheceram interesse pelo

estudo do meio; apenas 2 manifestaram gosto pelo trabalho individual e 1 pelo trabalho a pares.

Relativamente aos passatempos, todas as crianças manifestaram interesse pelos livros e por jogos educativos, 16 deles gostam de jogar no computador e 14 expressou satisfação pela leitura. Também manifestaram preferência pelas canções e pela dança, por programas de televisão, pelo desporto e 3 expressaram satisfação pelos jogos em Playstation.

No que diz respeito às expectativas futuras dos alunos, 9 expressaram a intenção de ingressar no ensino superior, 6 tencionam seguir uma área desportiva e 1 deles pensa seguir um curso técnico e por fim outro sugere a possibilidade de conciliar um curso superior com uma eventual carreira desportista.

Todos os alunos frequentavam a catequese ao sábado, sendo que 1 também jogava futebol neste dia e outros dois praticavam judo.

4.3 A professora da turma: perfil pessoal e profissional

A professora da turma estava a cumprir 8 anos de serviço docente, no ano letivo em que foi desenvolvido o trabalho de campo. Iniciou a sua experiência profissional como docente de expressão musical e dramática, nos 4 primeiros anos da sua carreira e ao 5º ano começou a desempenhar funções como docente responsável por uma turma do 1º ciclo do ensino básico. Primeiro, desempenhou funções com uma turma de 4º ano de escolaridade e no ano letivo seguinte iniciou funções com a turma que estava a lecionar no ano em que decorreu a investigação empírica.

De momento apenas traçamos um perfil geral da docente, visto que o faremos detalhadamente, mais adiante, aquando da análise das entrevistas, pelo que, para já, podemos afirmar que a professora, embora ainda não contasse com muito tempo de serviço, anunciava um perfil profissional qualificado e revelava um grande empenho pela profissão que abraçou, evidenciando o propósito de progredir cada vez mais.

Quando iniciamos as observações na sala de aula ficámos surpreendidas com a motivação que os alunos demonstravam pelo trabalho na sala de aula e não foi preciso muito tempo para concluirmos que a docente tinha uma parcela significativa de responsabilidade neste

processo, como teremos a oportunidade de comprovar ao longo do presente trabalho de investigação.

No que se refere ao perfil pessoal, apenas adiantamos que mantinha boas relações interpessoais com as crianças e adultos, revelando uma boa formação pessoal. O respeito, a cordialidade e a empatia faziam parte do seu comportamento e a sua disponibilidade para colaborar neste projeto antevia um forte espírito colegial, que importa destacar.

5. Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Podemos constatar que “com a recolha e produção de dados, o trabalho empírico entra na sua fase decisiva” (Afonso, 2005: 60), a qual teve o seu início, no caso da presente investigação, a partir do mês de junho do 2009, uma vez que nesse período, começamos por estabelecer contactos com a docente acima citada, tendo recolhido um relatório por ela elaborado, relativamente ao trabalho desenvolvido ao longo do referido ano letivo, com a presente turma, que se encontrava no 2º ano de escolaridade e com a qual deu início a uma metodologia de trabalho concordante com os princípios pedagógicos do Movimento de Escola Moderna.

Bogdan e Biklen (1994: 149) afirmam que “os dados são simultaneamente as provas e as pistas. Coligidos cuidadosamente servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada”. Foi, precisamente com o intuito de os recolhermos que fizemos uso de um conjunto de técnicas, nomeadamente, a análise documental (do projeto educativo de escola, do projeto curricular de turma; dos planos de recuperação e de acompanhamento e das avaliações dos referidos planos), a observação em sala de aula, a entrevista, as conversas informais e a análise de artefactos produzidos pela professora e pelos alunos, sendo estes últimos revelados numa abordagem transversal, em simultâneo com a análise de dados relativamente a cada uma das fontes já mencionadas.²²

No que diz respeito à observação de aulas, centrámos a nossa atenção para as atividades realizadas, considerando a opinião de Fernandes (2006: 38), segundo o qual, as tarefas desenvolvidas deverão, “ter uma natureza estruturante relativamente ao domínio ou aos

²² Estes dados constam dos apêndices e dos anexos alusivos a ao trabalho de campo.

domínios do currículo a que se referem”, pois assumem “um papel crucial na aprendizagem dos alunos e deverão ser selecionadas de tal forma que facilitem e promovam a integração dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação”, o que significa que no desenvolvimento das atividades os alunos terão de confrontar conceitos e mobilizar conhecimentos dos diferentes domínios.

“Em suma, as tarefas ocupam um lugar central no desenvolvimento do currículo” e por esse motivo interessa compreender os papéis desempenhados pelos protagonistas deste processo, nomeadamente, “as interações sociais que se desenvolvem antes, durante e após o trabalho realizado em cada tarefa”, incluindo os conhecimentos que os alunos mobilizam para o seu desempenho (Ibid.).

5.1 Observação na sala de aula

Podemos afirmar que a observação foi um dos procedimentos mais significativos de que fizemos uso na presente investigação, constituindo uma forma de revelar características de grupos ou sujeitos, que de outra forma dificilmente seriam perceptíveis (Bell, 1997). É uma técnica de recolha de dados útil e precisa, na medida em que a informação recolhida não depende de pontos de vista dos sujeitos, como sucede com as entrevistas ou questionários (Afonso, 2005). Tendo em conta essa vantagem, utilizamo-la, principalmente, na forma não estruturada, não raras vezes referenciada como *observação de campo*, embora orientada pelo questionamento específico e pelos eixos de análise da investigação. Segundo Afonso (2005: 93), “os produtos de um dispositivo de observação não estruturada consistem em diversos tipos de textos que constituem o conjunto dos registos de observação”. Por conseguinte, produzimos notas de campo manuscritas ou gravadas em áudio durante a observação.²³

Deste modo, em relação à metodologia de observação aplicada, temos plena consciência de que a nossa presença esteve sempre subjacente, de forma mais intensa nuns momentos do que noutros. Com efeito, embora tivéssemos realizado observações que não envolveram qualquer implicação no trabalho realizado (sobretudo em momentos de trabalho coletivo),

²³ Estas notas de campo encontram-se na pasta 1 dos apêndices e inclui descrições das aulas observadas, assim como apontamentos ocorridos ao longo do trabalho de campo

na maior parte das vezes, participámos nas atividades desenvolvidas, favorecendo, assim, a interação com as crianças, momentos privilegiados de recolha de informação, que se poderiam revelar pertinentes para o estudo.

No entanto, a observação levada a efeito por nós foi *participante periférica* (Adler e Adler, 1987), até porque os alunos solicitavam muito a nossa intervenção, a qual se evidenciava mais no apoio prestado aos alunos durante os momentos de trabalho individual, a pares ou em grupo e designadamente no TEA, durante o qual apoiávamos sempre alguns alunos conforme estabelecido no plano diário. De qualquer forma, não influenciámos o decurso das atividades nem a planificação das mesmas,²⁴ certas porém de que a observação realizada possibilitou-nos uma proximidade com os sujeitos empíricos, o que nos facilitou a compreensão dos contextos e dos fenómenos da realidade em estudo (Ludke e André, 1988).

Como referem Bogdan e Biklen (1994: 125) importa “calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar”, em função da recolha de dados, meta prioritária que não convém desconsiderar. A inserção no terreno, ou seja, na escola, mais propriamente na sala de aula, exigiu da nossa parte algumas precauções no sentido de evitar quaisquer perturbações decorrentes da nossa presença (Devereux, 1980).

A observação participante é uma técnica que traduz um sistema narrativo de registo de dados, desempenhando um papel primordial em muitos estudos interpretativos. O investigador é o principal instrumento de observação, o que significa que terá a possibilidade de compreender o mundo social que observa do seu interior, partilhando a condição dos indivíduos observados. É, portanto, “uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social, que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem” (Hérbert, Goyette e Boutin, 2010: 155).

A observação enquadrou-se num trabalho de campo que se desenvolveu de acordo com as nossas próprias interpretações, valores e um quadro de referência mais ou menos implícito. Nesta ordem de ideias, a observação tende a basear-se em critérios de seletividade, pois “implica a escolha de um objeto, de uma tarefa específica, de um interesse, de uma perspetiva, de uma problemática” (Green, 1986: 164). Erickson (1986) relembra que,

²⁴ Salvo raras execuções em que a docente solicitava a nossa opinião acerca de algumas estratégias de ação pedagógica diferenciada, tendo, assim, influenciado o decurso de, apenas, algumas atividades, em certas circunstâncias.

embora no início, o investigador não tenha determinado especificamente as categorias de observação, na verdade, já possui um quadro conceptual orientador e objetivos de estudo, concretizando uma interação entre a indução e a dedução.

Procurámos efetuar o registo escrito dos dados observados durante a realização das atividades, tornando-se, por vezes, difícil conciliar esta tarefa com a nossa envolvimento nas mesmas, motivo pelo qual sentimos a necessidade de fazer mais alguns registos, imediatamente a seguir à realização das observações, de modo a beneficiar das vantagens duma memória a curto prazo, visto que os dados recolhidos eram abundantes. Também fizemos algumas gravações em áudio em sessões de conselho de turma e de revisão de texto, permitindo-nos assegurar a recolha de toda a informação veiculada, e o subsequente registo escrito fidedigno e completo.

A observação na sala de aula possibilitou-nos a recolha de imensa informação, cujo tratamento e sistematização se desenvolveu com base numa matriz de análise composta por 7 dimensões e 62 indicadores, conforme o quadro nº 1, que apresentaremos aquando da análise e interpretação de dados.

Iniciámos a observação na sala de aula no dia 28 de setembro de 2009, tendo concluído a recolha de dados por esta via, no dia 9 de junho de 2010, perfazendo um total de 47 dias de aulas observadas. Salvo algumas exceções, as sessões de observação decorreram no turno da tarde, nomeadamente, entre as 13:30 e as 18:30, completando 230h de observação ao longo do ano letivo: 2009/2010, conforme quadro nº1 do Apêndice 2.²⁵

Estas observações ocorreram durante a componente curricular e considerámos como unidade de registo cada momento de trabalho no contexto de cada dia de aulas. ²⁶Não fizemos quaisquer observações nas atividades de complemento curricular, pois não era esse o nosso objetivo, não obstante tenhamos registado algumas conversas informais e ocasionais que se revelaram importantes para o estudo em causa.

Por conseguinte, a observação foi complementada por notas de campo, por registos efetuados após as sessões de observação, assim como por instrumentos e materiais curriculares cedidos pela professora, tais como: planificações, grelhas de monitorização e de pilotagem, guiões de apoio ao trabalho dos alunos, entre outros, alguns dos quais

²⁵ A calendarização das sessões de observação está incluída nos apêndices, na pasta 2.

²⁶ Na pasta 2 dos apêndices encontramos registos das observações alusivas aos momentos de trabalho, em cada um dos dias de observação, assim como as ocorrências de cada um desses momentos no total das observações realizadas.

teremos oportunidade de revelar ao longo do desenvolvimento das diferentes dimensões consubstanciadas por indicadores que nos guiaram na análise dos dados.²⁷

Para além das observações planeadas, registamos as observações ocasionais, cujo valor investigativo não pode ser depreciado, já que nos permitiu considerar aspetos que não constavam das nossas intenções adicionais, tendo contribuído para propiciar uma melhor compreensão acerca das situações que pretendíamos estudar.

5.2 Análise documental: do projeto educativo de escola aos planos individuais de trabalho

A análise de documentos constituiu mais uma fonte de informação relevante no contexto da presente investigação, cujo estudo depende, não só da natureza dos documentos a analisar (oficiais, pessoais, abertos, fechados, científicos, didáticos, etc.), mas também da quantidade dos mesmos, o que determina a maior ou menor exaustividade do estudo, a maior ou menor ênfase na natureza exploratória ou confirmativa (de Ketele e Rogiers, 1996).

Embora, no caso particular do presente estudo, os documentos analisados tenham assumido uma função complementar, a par de outras fontes como as entrevistas e as observações, consideramo-los uma mais-valia, na medida em que foram entendidos como “substitutos de registos de atividades que o investigador não pode observar diretamente” (Stake, 2005).

Numa primeira fase, procedemos a uma análise de documentos legislativos oficiais de carácter público, que se relacionam duma forma direta com a pedagogia diferenciada e que constam do enquadramento teórico, centrando as nossas atenções nos pontos fundamentais que fazem alusão a esta temática. Pretendíamos perceber a importância que lhe é atribuída pelo governo e as perspetivas defendidas, seja no plano das prescrições, seja no âmbito das sugestões.

Sendo a escola uma organização dotada de autonomia com uma identidade própria, o trabalho de projeto adquire pleno sentido, envolvendo alunos e professores em atividades formativas transversais ao currículo escolar, razão pela qual importava analisar o projeto

²⁷ Todos os documentos cedidos, quer pela diretora, quer pela professora, assim como os produtos dos alunos constam dos anexos.

educativo de escola²⁸, já que este se assume como um instrumento de diferenciação pedagógica, criando a matriz de suporte dos projetos curriculares de escola e de turma.

Embora o foco do nosso estudo incidisse nos processos desencadeados em contexto da sala de aula, a verdade é que o contexto escolar também assume especial importância, já que se rege por referenciais teóricos e ideológicos, para além de expressar os princípios pedagógicos defendidos pela comunidade escolar (Leite, 2003).

Assim, para além do PEE, também analisamos o PCT²⁹, documento de âmbito curricular extremamente pertinente para o estudo em questão, já que se trata de um instrumento de gestão pedagógica propulsor de uma cultura de reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, com um propósito muito claro, que consiste, essencialmente em produzir intervenções educativas pautadas pela diferenciação e pela qualidade, contemplando as especificidades da turma.

“De facto é ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e articular a ação dos diversos professores dessa turma, por forma a romper com a mera acumulação de conhecimentos e propiciar uma visão interdisciplinar e integrada do saber” (Leite, 2003: 116).

Os planos de recuperação e de acompanhamento³⁰ desenvolvidos pela professora, mereceram igualmente a nossa atenção, por constituírem documentos importantes que visam adequar as estratégias de ensino às necessidades educativas dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem numa determinada etapa do seu percurso escolar, consubstanciando uma pedagogia diferenciada, pelo que importava compreender em que medida este instrumento, transcende o plano das intenções e constitui uma mais-valia para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Quando procedemos à análise de documentos tivemos em conta que estes constituem referenciais ideológicos e como tal, inserem-se no plano da teoria, o que nem sempre significa que traduzam as práticas, pois entre o pensar e o agir é possível encontrarmos confluências, mas também discrepâncias, que urge considerar.

²⁸ O PEE consta da pasta 1 dos anexos.

²⁹ O PCT situa-se na pasta 1 dos anexos.

³⁰ Os planos de acompanhamento e de recuperação, assim como a avaliação dos mesmos, encontram-se nos anexos, nas pastas 1.1 e 1.2 respetivamente.

5.3 Entrevistas à professora e aos alunos

A partir do quadro teórico aprofundado e dos dados emergentes das análises efetuadas ao PCE e ao PCT, preparamos dois guiões de duas entrevistas semidiretivas dirigida à docente.³¹ Com esta entrevista, pretendíamos recolher dados mais precisos, que nos possibilitassem clarificar representações de conceitos e práticas, procedimentos, dificuldades experimentadas, entre outros elementos que se revelassem significativos para o estudo que pretendíamos desenvolver, complementando, assim, as informações recolhidas por outras fontes.

A entrevista é uma técnica de carácter interativo entre os informantes e o investigador, que num curto espaço de tempo nos permite obter os dados solicitados através duma relação direta. Patton (1990), Guba e Lincoln (1981) são de opinião que a validade da investigação qualitativa depende muito da relação estabelecida entre o inquiridor e o sujeito empírico. Constitui um poderoso instrumento de pesquisa de dados sobre experiências, comportamentos, perceções, atitudes e opiniões, cujos dados dificilmente seriam recolhidos por intermédio de outras técnicas, como pela observação, por exemplo. Trata-se de nos colocarmos no lugar da pessoa entrevistada, na tentativa de compreender as suas emoções, as suas ideias e representações.

Assim, elegemos um tipo de entrevista, das três apontadas por Patton (1990): a entrevista *não estruturada ou informal*, a entrevista *estruturada ou sistemática*, a *entrevista semiestruturada*.

A entrevista não estruturada também denominada de etnográfica ou aberta, acontece geralmente durante uma conversa, numa situação de observação participante, sem que os sujeitos entrevistados se apercebam disso. Facilita a comunicação e permite individualizar as questões, mas exige muito tempo para analisar e sistematizar a informação dispersa obtida.

Por outro lado, a entrevista estruturada standard ou sistemática pressupõe uma planificação das questões que é cumprida escrupulosamente pelo entrevistador, numa atitude inflexível e uniformizadora, que contraria a espontaneidade e a naturalidade característica das conversas. Restringe o aprofundamento das questões, mas facilita a análise das respostas.

³¹ Os guiões das entrevistas dirigidas à professora encontram-se na pasta 3.1 dos apêndices.

A entrevista semiestruturada, utilizada por nós nesta investigação, tende a ajustar-se ao ritmo do entrevistado, não obstante decorrer a partir de um guião previamente preparado que inclui questões a serem apresentadas. Optámos por este tipo de entrevista por reunir várias vantagens. Para além da otimização do tempo disponível e da flexibilidade que permite explorar novas temáticas, também propicia uma interação e facilita a sistematização da informação.

Pareceu-nos adequada ao contexto da investigação, proporcionando uma interação fluida e informal, favorável à expressão livre de ideias, através da qual pretendíamos ficar a conhecer opiniões, conceitos e representações da docente acerca dos variados aspetos da sua prática pedagógica diferenciada, informações que dificilmente poderíamos recolher através de outra técnica, especialmente no que se refere a pensamentos, sentimentos, expectativas, intenções ou significados atribuídos a experiências.

Realizámos duas entrevistas à professora³² e uma entrevista aos alunos da turma³³, pelo que, mais do que meros informadores assumiram o papel de coautores e participantes ativos deste estudo.

Explicitámos os objetivos da mesma e combinámos previamente com a docente o horário de realização da mesma, que decorreram após a componente letiva, às 18:30, na sala de aula.

No decorrer da entrevista seguimos um guião que incluía questões concretas acerca das estratégias pedagógicas colocadas em prática, dos princípios subjacentes às mesmas, das dificuldades encontradas, das pretensões, assim como das opiniões sobre as mais variadas temáticas diretamente ligadas à diferenciação pedagógica.

A estrutura dos guiões não foi integralmente cumprida, já que o desenvolvimento da conversa suscitou outra sequencialização que naturalmente foi surgindo ao longo da entrevista, no contexto de um ambiente informal. Da nossa parte, tivemos o cuidado de gerir estas alterações ocorridas em função da abordagem de cada uma das respostas, de modo a não perder oportunidades de aprofundamento e de explicitação de algumas ideias, cuja importância justificava um esclarecimento ou aprofundamento.

³² As transcrições das entrevistas realizadas com a professora constam da pasta 3.3.1 dos apêndices.

³³ As transcrições das entrevistas aos alunos encontram-se no apêndice 3.3.2.

Para além desta preocupação com a recolha de dados pertinentes, procurámos estabelecer um clima relacional natural e informal, pautado pela empatia (que já existia entre nós). Os constrangimentos iniciais decorrentes da presença de um gravador, rapidamente se dissiparam no decorrer da entrevista, durante a qual sobressaíram motivações, sentimentos de satisfação, mas também de frustração, desejos, hesitações e reticências quanto aos caminhos a seguir rumo a uma diferenciação pedagógica que propiciasse aprendizagens significativas para todos os alunos, não passando despercebidas as linguagens corporais que complementavam a informação veiculada.

No que diz respeito às entrevistas realizadas aos alunos, os cuidados foram semelhantes, acrescidos da particularidade de se tratar de crianças, o que imponha o uso de uma linguagem muito simples e facilmente compreensível, para além de termos tido o cuidado de reforçar um ambiente muito informal. Decorreram em vários momentos e em diferentes dias e corresponderam a um desafio que as crianças aceitaram com motivação, umas de uma forma mais expansiva e outras, de acordo com o seu perfil pessoal, menos comunicativa, exigindo da nossa parte uma reformulação das questões para obter mais informações acerca dos tópicos abordados.

Tivemos plena consciência da importância do nosso papel neste processo, em conformidade com a convicção expressa por Patton (1990), Guba e Lincoln (1981), segundo os quais, o investigador assume uma significativa responsabilidade na validade do estudo qualitativo, o qual depende, em grande medida, da relação estabelecida entre o sujeito e o indagador.

Após a realização das entrevistas (gravadas em áudio) procedemos à sua transcrição fidedigna e, posteriormente, à leitura das mesmas, para passarmos à análise de conteúdo.

Na conceção de Bogdan e Biklen (1994) as informações decorrentes das entrevistas são cumulativas formando um único texto, razão pela qual a fase seguinte consistiu numa análise mais sistematizada composta por uma interseção dos dados obtidos, estabelecida mediante uma análise de conteúdo de cada uma das entrevistas com base num sistema de categorização abalizada pelos temas encontrados.

O período pós-entrevista foi um momento igualmente importante, visto que permitiu uma reflexão crítica e o subsequente controlo da qualidade, garantindo o interesse e validade das informações obtidas (Patton, 1990). Assim, numa fase posterior, efetuámos uma leitura flutuante, tendo como referência os objetivos que nortearam o estudo e o quadro teórico,

sobre o qual assentou a presente investigação (Bardin, 1995). Os dados emergentes de incontestável riqueza e autenticidade foram organizados em categorias e subcategorias definidas e redefinidas num processo contínuo, a partir do qual emergiram indicadores que propiciaram a subsequente análise e interpretação dos mesmos.

Segundo Patton (1990) os contextos em que decorrem as entrevistas também deverão ser tidos em conta aquando da análise das mesmas, contribuindo para complementar os dados recolhidos.

5.4 Análise de conteúdo: uma técnica privilegiada

A análise de conteúdo foi, então, outra técnica largamente utilizada por nós, quer na observação documental (dos PITs e do diário de turma), assim como na análise das entrevistas e dos registos de observações, com base num sistema de categorização que integrou categorias e subcategorias. Abrangeu uma vasta informação oral e escrita e baseou-se num procedimento indutivo, sistemático e objetivo, evitando correr quaisquer riscos de enviesamento da informação. Visava a obtenção de indicadores (de natureza descritiva e quantitativa) mediante um processo de inferência, a partir do qual organizamos os dados transformados em unidades de codificação (Bardin, 1995).

A análise de conteúdo, é, pois uma técnica muito utilizada no tratamento da informação de conteúdos discursivos, entre os quais, documentos e entrevistas (Quivy e Campenhoudt, 2005). Existem três grandes categorias de métodos de análise de conteúdo: análises temáticas, análises formais e análises estruturais (Quivy e Campenhoudt, 2005; Bardin, 1995). A mais conhecida e utilizada no presente trabalho é a análise categorial que se enquadra no primeiro método e “consiste em calcular e comparar as frequências de certas características (na maior parte das vezes, os temas evocados) previamente agrupados em categorias significativas” (Quivy e Campenhoudt, 2005: 228).

Foi nosso propósito obter esclarecimentos acerca do trabalho pedagógico desenvolvido pelos sujeitos empíricos, ou seja pela docente e pelos alunos, rentabilizando os dados recolhidos, sem ignorar os seus quadros conceptuais, já que os fenómenos e contextos em estudo dependiam da interação entre ambos (Estrela, 1990) e sobretudo, da ação educativa intencional colocada em prática pela professora.

Realizámos a análise de conteúdo, com base no pressuposto de que não o faríamos letra a letra, mas procurando captar os sentidos dos discursos analisados e realçar os significados ocultos, quer das entrevistas, quer dos documentos sujeitos a este tipo de análise: os planos individuais de trabalho e o diário de turma. Esta análise desenvolveu-se de acordo com uma progressão lógica, iniciando-se com a descrição, seguida de um procedimento de inferência e de subsequente interpretação (Bardin, 1995).

Este trabalho de análise compreendeu três fases. Em primeiro lugar, num primeiro contato com o texto, realizámos uma pré-análise através duma leitura flutuante que nos proporcionou as primeiras impressões. A categorização só foi iniciada após várias leituras e baseou-se nos referenciais teóricos e nos significados apreendidos do texto. Este foi sujeito a um recorte por unidades de registo, submetido por critérios de natureza semântica que corresponderam a unidades linguísticas com sentido autónomo, como frases ou expressões, que se revelaram relevantes face aos objetivos propostos.

Entre as várias opções de segmentação das comunicações das entrevistas e dos documentos, elegemos a proposição ou afirmação, desde que constituísse uma unidade significativa que traduzisse uma ideia, uma ação, um pensamento, ou uma intenção.

Partimos duma matriz temática, a partir da qual fizemos os recortes das unidades e submetemo-las a um sistema comparativo, do qual resultou novos agrupamentos ou categorias, segundo as afinidades encontradas. Estas categorias subdividiram-se em subcategorias que, por sua vez, associamos aos indicadores, traduzindo numa linguagem científica os discursos da professora e dos alunos.

As categorias não são mais do que classes que aglomeram um conjunto de elementos (unidades de registo) num título genérico, passando da enumeração e segregação de elementos para dar lugar à classificação dos mesmos e subsequente repartição em função de uma determinada organização das palavras (Bardin, 1995).

Este trabalho exaustivo e minucioso exigiu reformulações sucessivas e muito tempo despendido devido à quantidade de material, mas também ao grau de especialização que pretendíamos obter no tratamento das diferentes temáticas, sobretudo no que diz respeito às entrevistas, aos PITs e diário de turma.

A codificação utilizada foi determinada por nós e resultou da combinação entre os objetivos definidos, a natureza do estudo e a nossa capacidade de inferir e interpretar, já que não existe, nem teria sentido existir uma codificação universal, conforme fizeram

questão de frisar Bogdan e Biklen (1994), que nos apresentam as possibilidades de codificação:

- O *código de contexto* refere-se a todos os dados de contexto relativos à situação ou tópico em estudo;
- O *código de definição da situação* diz respeito às narrativas descritas pelos sujeitos empíricos que dão a conhecer a sua visão sobre o mundo.
- O *código de perspectiva* abrange as crenças ou pontos de vista particulares sobre uma determinada situação.
- O *código de processo* reporta-se às definições elaboradas pelos sujeitos decorrentes da percepção que desenvolveram acerca dos outros e dos objetos envolventes.
- O *código de atividade* recai sobre os comportamentos formais e informais que sucedem com regularidade.
- O *código dos acontecimentos* remete para os factos ocorridos pontualmente, embora de carácter relevante.
- O *código de estratégia* compreende os estratagemas utilizados pelos indivíduos para alcançarem os seus propósitos.
- O *código de relação* e estrutura social incide sobre as relações e padrões de comportamento social num determinado meio, quer a nível das amizades e associações, quer em consequência de uma determinada posição social.
- O *código de métodos* dirige-se à organização de material necessário à resolução de problemas, designadamente as próprias ações desencadeadas na investigação.
- O *código de sistemas pré-estabelecidos* altera os tópicos de estudo em categorias de análise.

No caso particular do presente estudo, a categorização regulou-se por uma categorização mista, que não se revelou tarefa fácil, dada a extensão dos dados para análise e da complexidade dos mesmos, cujas temáticas se entrecruzavam, tornando imbricada a tarefa de sistematização.

Podemos afirmar que a análise de conteúdo consistiu num processo coerente de interpretação que compreendeu a descrição, seguida das inferências alicerçadas em critérios de vária ordem, de acordo com Bardin (1995): exclusividade (cada indicador

correspondia apenas a uma categoria), homogeneidade (criação de uma dimensão de análise para um conjunto de categorias), pertinência (ter sempre como ponto de referência os objetivos do estudo), exaustão (garantia da cobertura da quase totalidade da informação disponível), objetividade e fidelidade (procura de rigor através de sucessivos ajustes).

5.5 Notas de campo

As notas de campo são frequentemente utilizadas nos estudos de caso e vão sendo registadas à medida que o investigador vai fazendo as suas observações no campo, constituindo “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha”(Bogdan e Biklen, 1994: 150). Estas notas revelaram-se descritivas e reflexivas, pois foi nossa preocupação expressar por palavras, os locais, as pessoas, as ações ou diálogos, mas também as nossas preocupações e ideias acerca dos mais variados aspetos inerentes ao estudo.³⁴

Alguns investigadores concordam com o uso de convenções sugeridas por Spradley (1979) relativamente às notas de campo: o relato textual das palavras; a redação logo após cada observação; o diário de bordo onde são anotadas experiências, ideias, problemas, dúvidas e o registo das análises e interpretações provisórios, sujeitas a modificações.

No nosso caso em concreto estas anotações desenvolveram-se ao longo das observações e sempre que se justificava. Fizemo-lo em diferentes cadernos e revelaram-se úteis, na medida em que, para além de constituírem uma fonte valiosa de dados, deram-nos uma ajuda substancial no desenvolvimento do estudo, pois segundo Bogdan e Biklen (1994) é mais eficaz acompanhar o percurso investigativo, através da visualização dos dados que vão sendo recolhidos e da perceção de como influenciam o estudo.

Fizemos vários registos de natureza diversificada, incluindo acontecimentos ordinários e extraordinários, atividades, factos relevantes, incidentes, questões por explorar, simples ideias, planificações do trabalho de campo ou conversas informais. Estas notas facilitaram a reinterpretação dos acontecimentos e a subsequente reformulação de algumas estratégias de ação, e a subsequente redefinição do plano de investigação.

³⁴ Estas notas de campo reflexivas encontram-se no Apêndice 1.2

6. Análise de dados: da objetividade à interpretação

São inúmeras as operações que envolvem a análise e interpretação de dados, fase da investigação em que se dá “a estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões” (Miles e Huberman, 1984: 24).

Segundo Walsh, Tobin e Grave (2002: 1057), “um bom trabalho interpretativo convida os leitores a entrarem num diálogo com o investigador e o sujeito da investigação. O significado e o valor da investigação emergem, assim, da interação entre o leitor e o texto”.

Por seu turno, os autores Ludke e André (1988), Bogdan e Biklen (1994), expressam a ideia de que a análise de dados desenvolve-se em todo o processo de investigação qualitativa, já que esta se desenvolve segundo um movimento cíclico, sucessivo e interativo, verificando-se a recolha de dados, a sua análise e nova recolha, acautelando-se a compreensão dos fenómenos investigados com a profundidade necessária. Efetivamente, a permanência no terreno por um longo período de tempo permitiu substituir ou adicionar novos dados, procurar respostas para as dúvidas, que foram, naturalmente, emergindo ao longo do tempo.

A análise formal destas informações ocorreu após a obtenção da maior parte, tendo se revelado um processo exigente que exigiu criatividade da nossa parte, para além da capacidade de rigor e de sistematização (Patton, 1990) Foi o que procurámos fazer, analisando e ensaiando interpretações e explicações a partir dos resultados obtidos, na certeza, porém de que traduzem visões possíveis da realidade complexa. Assim sendo, foi nosso propósito desocultar e evidenciar os significados dos discursos orais e escritos, o que nos permitiu ficar a conhecer os contextos e os sujeitos da ação investigada, cujos contornos não foram descortinados a curto prazo, requerendo algum tempo para diferenciar os aspetos singulares mas, ao mesmo tempo, comuns a outros contextos similares.

6.1 Um olhar focado no trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula: construção de um referencial de análise

A observação na sala de aula possibilitou-nos a recolha de imensa informação, cujo tratamento e sistematização se desenvolveu com base numa matriz de análise composta por 7 dimensões e 62 indicadores, conforme o quadro que apresentamos no apêndice.

A observação realizada na sala de aula incidiu, sobretudo, nas ações pedagógicas reveladoras de uma intencionalidade educativa, que nos interessava captar, embora tenhamos considerado as reações dos alunos em consequência das propostas de trabalho da docente e da relação pedagógica estabelecida entre ambos.

Para regular o processo de observação e sistematizar o manancial de informação recolhida, definimos objetivos que visavam essencialmente descrever os processos pedagógicos desenvolvidos pela professora e demonstrar em que medida a gestão do trabalho pedagógico da sala de aula contribuiu para promover processos de diferenciação pedagógica e, subsequentemente, aprendizagens significativas para alunos.

Estes objetivos foram consubstanciados numa matriz de análise, cuja construção resultou de uma combinação entre os pressupostos teóricos defendidos e a prática operacionalizada pela professora, contemplando dimensões de análise que compreendem os princípios fundamentais da diferenciação pedagógica.

Era, então, nosso propósito recolher dados que permitissem caracterizar a prática docente nas mais variadas dimensões, procurando identificar e clarificar os diversos procedimentos pedagógicos no que diz respeito à planificação da prática pedagógica; à gestão do espaço e do tempo; à gestão dos materiais e estruturas de apoio facultadas aos alunos; às múltiplas estratégias de ensino diferenciado; às práticas democráticas de regulação social da vida escolar; à avaliação das aprendizagens.

Em síntese, podemos afirmar que os propósitos de observação consistiam em verificar como é que a professora desenvolvia a sua prática relativamente aos parâmetros considerados na matriz de análise, que pode ser consultada no apêndice 1.1.3.

A referida matriz de análise resultou de sucessivos ajustes que ocorreram ao longo do trabalho de campo, servindo de guião estruturante da análise das observações realizadas, permitindo direcionar a nossa atenção para os aspetos fundamentais e relevantes da prática pedagógica em estudo. Por conseguinte, a análise de dados recolhidos através da

observação desenvolveu-se à luz das dimensões e subseqüentes indicadores emergentes de uma análise de conteúdo efetuada com base em unidades de registo correspondentes a momentos de trabalho de um dia de componente curricular, especificamente, de uma tarde equivalente a 5 horas de atividades pedagógicas.

Esta análise incidiu sobre todos os dados recolhidos e considerados pertinentes para o estudo em causa, a partir de muitas horas de observação realizadas no turno da tarde, na sua maioria, entre as 13:30 e as 18:30.

A observação foi complementada por notas de campo, por registos efetuados após as sessões de observação, assim como por instrumentos e materiais curriculares cedidos pela professora, tais como: planificações, grelhas de monitorização e de pilotagem, guiões de apoio ao trabalho dos alunos, entre outros, como teremos oportunidade de demonstrar ao longo do desenvolvimento das diferentes dimensões consubstanciadas por indicadores que nos guiarão na análise dos dados.

6.1.1 Dimensões de análise dos dados obtidos por observação

Numa primeira fase, centremos a nossa atenção nas 7 dimensões de análise, através das quais organizámos a informação recolhida e direccionámos o nosso olhar seletivo, para percebermos a representatividade que cada uma delas assumiu no contexto de todas as aulas por nós observadas.

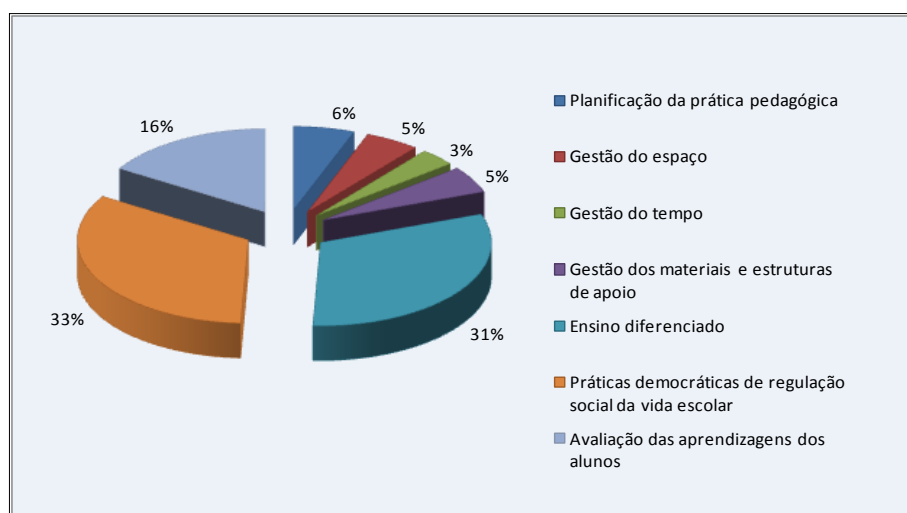


Gráfico nº 1 - Dimensões de análise emergentes da observação

Pela análise do gráfico nº 1, podemos averiguar quais as estratégias que assumiram maior destaque ao longo das aulas dinamizadas pela professora. Assim, constatamos que a dimensão: *práticas democráticas de regulação social da vida escolar* foi a que obteve maior representatividade (33%),

Logo de seguida, com uma percentagem de ocorrências ligeiramente inferior, mas igualmente significativa (31%), registamos a dimensão: *ensino diferenciado* a qual, se encontra subdividida por um número maior de indicadores comparativamente às restantes dimensões.

Das observações realizadas 16% incidiu em atividades relacionadas com *a avaliação das aprendizagens dos alunos*, 6% correspondeu à percentagem de observações obtidas relativamente na *planificação da prática pedagógica* e 5% reportou-se a cada uma das 2 dimensões: *gestão do espaço* e *gestão dos materiais e estruturas de apoio*.

Por fim, a dimensão: *gestão do tempo*, não obstante, constitua um fator preponderante na prática da professora, é a que revela menor representatividade, em parte, por ser constituída apenas por 3 indicadores, o que implica a produção de valores mais baixos (3%).

Estes dados parecem-nos coerentes, já que as dimensões com maiores percentagens: as *práticas democráticas de regulação social da vida escolar*, o *ensino diferenciado*, e a *avaliação das aprendizagens dos alunos* abrange uma variedade de estratégias que dizem respeito ao papel desempenhado pela professora na sala de aula, para o qual dirigimos mais a nossa atenção, justificando-se assim que tenham sido subdivididos em número maior de indicadores relativamente às restantes dimensões.

Seja como for, estas três dimensões, complementadas pelas restantes, traduzem a prática pedagógica da docente em questão e evocam metodologias e estratégias de trabalho diferenciado, cuja importância não pode ser desmerecida, conforme veremos no decurso deste ponto.

6.1.2 Indicadores emergentes das dimensões apresentadas

As análises que nos propomos realizar incidirão sobre cada um dos indicadores que emergiram de cada uma das 7 dimensões apresentadas. Para cada um destes indicadores,

que traduzem o formato da temática em estudo, sob a forma de cabeçalho, apresentaremos uma análise do tipo qualitativa, mas também quantitativa no sentido de percebermos, de entre as 11 atividades em foco, quais são as mais utilizadas para operacionalizar cada uma das estratégias desenvolvidas, as quais se referem aos indicadores de análise. Após esta análise quantitativa, que nos permite uma percepção mais abrangente e aprofundada do processo educativo, demonstramos a sua veracidade com transcrições, recortadas dos registos de observação, alusivas a cada uma das temáticas em evidência, atribuindo assim um cunho de autenticidade, que permitem compreender melhor a realidade em estudo.

Foi exaustivo o trabalho que antecedeu a construção dos referidos gráficos que quantificam as ocorrências constatadas em cada um dos momentos pedagógicos considerados, conforme podemos verificar nas grelhas minuciosamente elaboradas para o efeito.³⁵

Relembramos o significado de cada uma das siglas que traduzem os diferentes momentos de trabalho pedagógico, que também podem assumir a denominação de atividades: TP - trabalho de projeto; CDT - conselho: diário de turma; CPIT - conselho: avaliação do PIT; TEA - tempo de estudo autónomo; RT - revisão de texto; LP - língua portuguesa; AM - atividades de matemática; AP - apresentação de produções; ACP - avaliação e construção do PIT; DT - distribuição de tarefas; PD - planos diários.

Convém explicar que, embora a revisão de texto diga respeito à área de língua portuguesa, resolvemos considerá-la como um momento distinto, pela especificidade e importância que assumiu na prática pedagógica da docente, sendo que LP se refere às restantes atividades desenvolvidas no âmbito desta área curricular.

Situação semelhante acontece com os momentos referentes ao CDT e ao CPIT, já que ambos se enquadram no conselho de turma. Porém, constituem dois momentos distintos que se realizam em tempos diferentes e com objetivos divergentes. Enquanto o CDT baseia-se nas ocorrências incluídas no diário de turma, o CPIT assenta na avaliação e discussão do PIT de cada aluno, o que não invalida, no entanto, que contemplem indicadores comuns, apesar da especificidade que os caracteriza.

O número de ocorrências a que fazemos alusão relativamente a cada um destes momentos, equivale a unidades de registo em cada uma das atividades desenvolvidas, através das quais procurámos constatar a incidência de cada um dos indicadores em análise. É

³⁵ Estas grelhas de análise das observações constam da pasta 2 dos apêndices.

importante salientar que cada atividade poderá incluir momentos diversificados, abrangendo assim diferentes indicadores e/ou dimensões em função da situação ocorrida.

6.1.2.1 Planificação da prática pedagógica

1. **Planifica o trabalho semanalmente e diariamente em função dos dados recolhidos, das propostas implícitas ou explícitas dos alunos, assim como das situações imprevistas.**

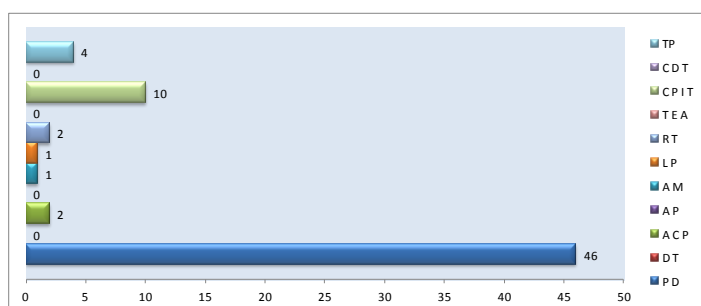


Gráfico nº2 - Planificação do trabalho semanal e diário

Da análise do gráfico nº2 percebe-se facilmente que a planificação ocorre diariamente no momento intitulado: plano diário (PD) (46 ocorrências), mas também é contemplada nos momentos de construção e avaliação do PIT (10 UR), verificando-se em menor proporção noutros tempos de trabalho, tais como: trabalho de projeto (4 UR), revisão de texto (2 UR), avaliação e construção do PIT (2 UR), atividades de matemática e de língua portuguesa (1 UR).

Apresentamos de seguida, a figura nº 4 alusiva a um plano semanal, antes de revelarmos alguns excertos das observações por nós realizadas, que validam algumas ações observadas com o intuito de planificar o trabalho pedagógico de acordo com as reações dos alunos ou os seus interesses. É o caso das observações nº 11, nº 14 e nº 28, nas quais podemos comprovar ajustamentos efetuados pela professora, nomeadamente a decisão de utilizar o tangram na semana seguinte por solicitação de alguns alunos no diário de turma, a decisão da professora em usar um acróstico na revisão de texto pelo fato dos alunos o utilizarem com muita frequência nos PITs, assim como a transferência para o dia seguinte, de uma

tarefa prevista para o dia em questão, já que os alunos já não demonstravam qualquer predisposição para fazê-la.

A primeira transcrição apresentada relativa ao plano diário (5º dia) acabou por incidir sobre uma planificação da agenda semanal, em função do feriado num dos dias da semana. De qualquer modo, contemplamos neste indicador, por se tratar de um momento de planificação e por consideramos elucidativo do ambiente educativo que a professora procura promover, implicando os alunos nas decisões do trabalho escolar, com as implicações decorrentes no processo de planificação.

EB1 / PE Rancho e Caldeira									
Agenda Semanal 3º A									
Horas	segunda-feira	Avaliação	terça-feira	Avaliação	quarta-feira	Avaliação	quinta-feira	Avaliação	sexta-feira
13:30 14:30	Conselho de cooperação Apresentação de produções		Tarefas Informática / Trabalho de Projectos		Tarefas Apresentação de produções Matemática colectiva (até às 15h30)		Tarefas Ex. Musical e Dramática		Tarefas Apresentação de produções Matemática colectiva
	TEA (Oscar, Luísa, Daniela, Gomes, Gonçalves, S.S.)		Inglês (até às 15:30)		Exatidão do cálculo do problema; Resolução de problemas; Resumo de textos		Trabalho a partir do texto "A história do texto" "O convívio e a pauzante" Resolução de problemas		Resolução de problemas no matemático; Trabalho de projecto (apresentação) do tema: "O autor, o leitor, a obra da maquina e o tempo"
14:30 16:00	Educação Física (15h às 16h)		Os livros e a leitura		Texto de autor				
16:00 – 16:30	INTERVALO								
16:30 17:30	Trabalho de texto "Melhoramento do texto do Gonçalo"		Matemática colectiva (16h30 – 18h)		Texto de autor (cont.) Leitura de um texto retirado do livro "A vida de um autor"		Trabalho de projecto "Preparação do tema: O autor"		TEA (Gonçalo, Gomes, P.T., Gonçalves, Luísa, S.S.)
17:30 18:30			Estudo do texto "A vida de um autor"		TEA (Luísa, Gomes, P.T., Gonçalves, Luísa, S.S.)		TEA (Luísa, Gomes, P.T., Gonçalves, Luísa, S.S.)		Conselho de Turma
Balanço do dia									
Semana de 12/10/2009 a 16/10/2009									

Figura nº 4 - Agenda semanal

ATIVIDADE: PLANO DIÁRIO

Observação: 5º dia

Data: 12-10-2009, segunda, pelas 13:45

A professora dirige-se para o quadro para escrever o plano diário, depois de os alunos já terem preenchido o quadro de tarefas, quando se lembrou de um pormenor.

P: Esta semana temos um feriado sexta-feira.

Tiago: porquê?

P: Porque é dia do conselho. Vamos alterar o plano e antes de Educação Física temos TEA. Depois do intervalo, fazemos matemática coletiva e trabalho de texto do livro. Amanhã vamos fazer um projeto coletivo sobre o dia do conselho. Quem tem revistas pode trazer.

Depois questionou os alunos acerca do melhor dia para fazer reunião de Conselho, já que na sexta não haverá aulas. Perguntou, ainda, aos alunos, se a última reunião havia decorrido bem.

Alguns alunos responderam que tinha sido tudo feito depressa.

P: Esta semana, vamos fazer, então, na quinta, no final do dia, em vez da 2ª feira, porque assim nos lembramos melhor. Então, vamos escrever o plano do dia. Comecem a ver.

A professora regista no quadro o plano diário e o Inácio (responsável por essa tarefa) fá-lo na tabela indicada para tal, afixada num dos armários da sala, ou seja, a professora regista no quadro e o Inácio fá-lo no mapa de tarefas:

Plano diário

- Tarefas
- Apresentação de produções
- Avaliação do PIT
- Planificação semanal
- TEA - Gomes, Gonçalo, Daniela, Óscar, Bia e Mónica
- Expressão Físico Motora
- Leitura de números, tabuadas.
- Exploração do manual de Língua Portuguesa

Ficou combinado que, durante o TEA, a Daniela, o Óscar e a Bia trabalhariam com a professora Rosária, enquanto o Gomes, a Mónica e o Gonçalo trabalhariam comigo.

Após a escrita do plano, os alunos fazem a sua leitura em coro.

ATIVIDADE: CONSELHO DE TURMA - DIÁRIO DE TURMA

Observação: 11º dia

Data: 06-11-2009, sexta, pelas 18:15

A Jacinta estava a fazer a leitura do diário de turma mais precisamente, as sugestões, já tendo lido: “gostámos” e “não gostámos”

P: As sugestões

Jacinta: Eu queria trabalhar no Tangram. Jacinta. Eu queria trabalhar no Tangran. Nóbrega. Eu quero, Eu queria trabalhar com o material...

P: Multibásico

Nóbrega: Aquele... aquele azul.

Jacinta: Eu gostei de trabalhar com as professoras. Nóbrega. Eu queria trabalhar com a Sofia. Gonçalo. Eu gostava de trabalhar no Tangran. Mónica. Eu queria trabalhar com o Tangran. Bia. Eu queria trabalhar na plasticina. Gonçalo.

Prof: Vamos tentar p'ra semana, como há muitos meninos que querem trabalhar no Tangram, p'ra semana vamos fazer uma atividade no Tangram. Também podem usar no TEA, se precisarem... Vamos... Vamos lá.

ATIVIDADE: TRABALHO DE TEXTO

Observação: 14º dia

Data: 18-11-2009, quarta, pelas 14:55

P: Não vamos fazer uma prosa. Sabem porque trago um acróstico? Reparei que nos PITs fazem muitos acrósticos...

Nóbrega: Mónica, Jacinta e Petra

Tiago: E quem é o príncipe?

2. Partilha a planificação com os alunos

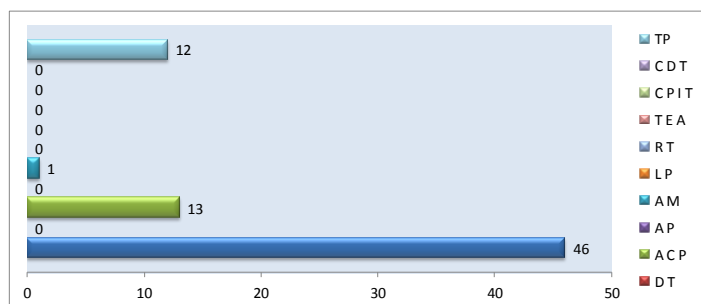


Gráfico nº 3 - Partilha da planificação com os alunos

Podemos afirmar que a professora partilha a planificação com os alunos, sobretudo na avaliação e construção do PIT (13 UR) e no trabalho de projeto (12 UR), nos quais atribui maior protagonismo aos alunos, já que no que se refere ao plano diário (44 UR), embora haja uma itenção explícita de implicá-los na consecução do mesmo, na verdade, limita-se a dá-lo a conhecer no início da aula, não obstante possa resultar de um consenso negociado com os alunos, considerando as suas reações e opiniões.

Constatámos que em 47 sessões de observação, só numa delas, o plano diário não foi registado, por haver alterações significativas, que não justificaram a sua elaboração.

Com o intuito de exemplificar o que acabamos de afirmar, apresentamos um plano diário (figura nº 5) e um plano individual de trabalho (figura nº 6) referentes a dois alunos, para além dos extratos que se seguem.

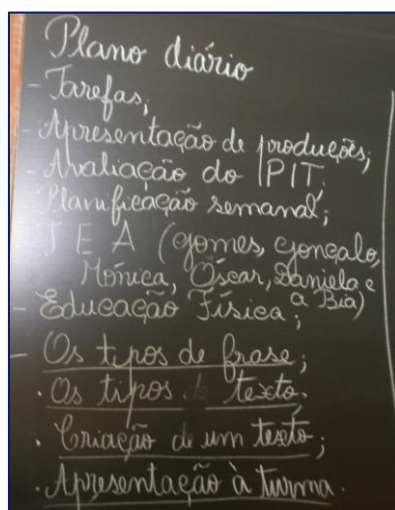


Figura nº 5 - Um plano diário

Plano Individual de Trabalho nº 5			
Nome: <u>Vitor, Diana, Diana</u>		Data: <u>19-10-2009</u>	
Vou trabalhar com: <u>quadro</u>			
O que penso fazer:		O que fiz:	Total
Produção de textos	1		1
Revisão de textos	1		1
Leitura	1		1
Trabalho a pares	1		1
Fichas de ortografia	1		1
Fichas de testes de autor	1		1
"Matemática a brincar"			
Resolver situações problemáticas	1		1
Fichas de multiplicação e divisão	1		1
Fichas de operações: soma e subtração	1		1
Fichas de operações: multiplicação e divisão	1		1
Fichas: "O meu mundo"	1		1
Total de actividades previstas	13	Total de actividades realizadas	13
A minha tarefa: <u>memorização</u>		Avaliação: <u>1</u>	
Carregado de Educação:			

Trabalho de Projecto

Grupo: João, João e João

O que fizemos: Estudar o livro

Apreciação:

Avaliação

Auto avaliação: Estou a aprender muito, com a ajuda da professora.

Sugestões da professora: Devo fazer mais trabalhos, com atenção, para não dar erros.

Figura nº 6 - Um plano individual de trabalho

ATIVIDADE: TRABALHO DE PROJETO

Observação: 14º dia
Data: 18-11-2009, quarta, pelas 16:30

Os alunos organizaram-se em grupos. A professora distribuiu uma grelha a cada grupo para programarem o trabalho de projeto e servir de orientação, tanto para a professora, quanto para os alunos.

ATIVIDADE: AVALIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PIT

Observação: 38º dia
Data: 01-03-2011, segunda, pelas 13: 35

A professora fez alterações ao PIT e comunica essa alteração aos alunos. Introduziu duas atividades: numeração romana e palavras no dicionário.

3. Prepara os materiais necessários para cada aula

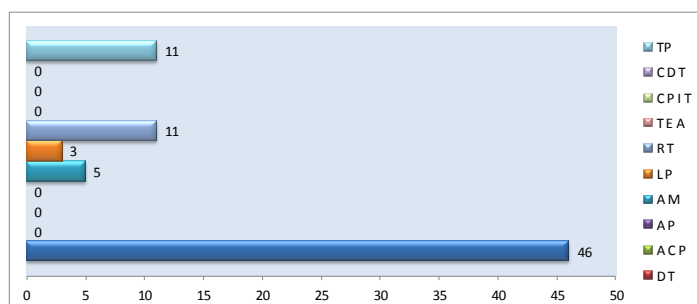


Gráfico nº4 - Preparação dos materiais para cada aula

Ao longo das observações realizadas tornou-se claro a preocupação da professora em preparar os materiais adequados a cada aula, utilizando, muitas vezes, alternativas ao quadro preto. Presenciamos o desenvolvimento de várias atividades que indiciavam a preparação e construção cuidada destes materiais: no plano diário (46 UR), na revisão de texto e no trabalho de projeto (11 UR), na matemática (5 UR) e na língua portuguesa (3 UR).

Digamos que este indicador sobressaiu nestes momentos, o que não invalidou que este procedimento tenha estado presente noutros momentos do trabalho pedagógico, em alguns dos quais, os materiais já estavam presentes, pressupondo um trabalho anterior não presenciado por nós.

Nas transcrições exemplificativas a seguir descritas, salientamos as fotocópias que a professora fazia dos textos selecionados para revisão, e os guiões de apoio a essa revisão, assim como as situações problemáticas registadas em pequenos papéis que seriam colados

no caderno, de modo que os alunos se concentrassem no objetivo definido e que consistia na resolução dos mesmos, em vez de ocuparem algum tempo a passá-los para o caderno.

ATIVIDADE: REVISÃO DE TEXTO

Observação: 3º dia

Data: 06-10-2009, terça, pelas 14:00

A professora afixou no quadro o texto escrito por um aluno em papel cenário, entregando a cada um uma folha tamanho A5 com o mesmo texto e um guião de reflexão acerca do mesmo, onde cada aluno individualmente poderia registar as suas impressões, designadamente os aspetos positivos e negativos, para além das sugestões. O texto era da Diana de 26-09-2009.

ATIVIDADE: AULA DE MATEMÁTICA

Observação: 24º dia

Data: 15-01-2010, sexta, pelas 14:10

A professora deu uma pequena folha de papel para cada criança colar no caderno. Continha um problema para ser resolvido em grupo.

4. Define com os alunos quem beneficiará do apoio da professora no TEA

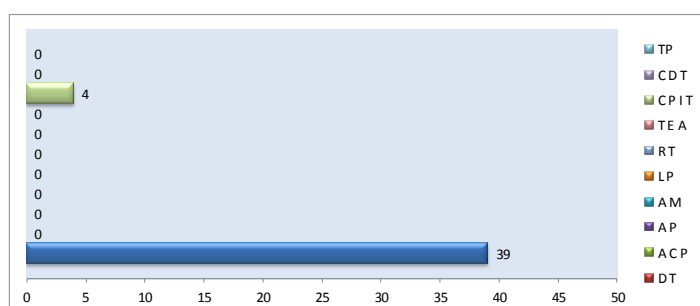


Gráfico nº 5 - Definição de quem beneficiará do apoio da professora no TEA

Uma breve leitura do gráfico nº 5 permite-nos concluir que o momento privilegiado para definir quem beneficiaria do apoio da professora no TEA era, sem dúvida, durante a elaboração do plano diário (39 UR). No conselho, a propósito da avaliação do PIT (4 UR), assistimos a alguns momentos de reflexão, a partir dos quais ficou determinado que alguns alunos, em função das dificuldades manifestadas, usufruiriam deste apoio para melhorarem o seu desempenho e, conseqüentemente, as suas aprendizagens.

As transcrições confirmam algumas destas ocorrências.

ATIVIDADE: PLANO DIÁRIO

Observação: 12º dia

Data: 09-11-2009, segunda, pelas 13:40

A professora escreve no canto esquerdo do quadro o plano diário

Plano diário

- Tarefas
- Avaliação do PIT
- Apresentação de produções
- TEA

(Este espaço fica em branco e só é preenchido no final, depois da leitura em coro do plano diário, sendo negociado com os alunos os que terão apoio com a professora neste tempo.)

- Educação Física
 - Texto: “O coelho esperto”
 - Criação de uma banda desenhada
- Apresentação à turma*

SÍNTESE EXPLICATIVA

Constata-se da parte da docente, a intenção de dar a conhecer aos alunos o trabalho que deverá ser realizado, implicando-os, de certa forma, na planificação, embora essa responsabilidade recaísse, principalmente sobre a professora, que, no entanto, revelou flexibilidade suficiente para fazer ajustamentos na planificação, em função de algumas solicitações implícitas ou explícitas dos alunos.

Embora os escutasse e estivesse atenta às suas ideias e opiniões, regra geral, o plano diário era estabelecido por ela que o registava no quadro, momento em que os alunos ficavam a conhecê-lo, não obstante, estes já tivessem conhecimento da agenda semanal e soubessem a calendarização e horário das diversas atividades que compõem as tardes de trabalho, salvo eventuais exceções.

Podemos afirmar que os alunos assumiam protagonismo e autonomia, sobretudo aquando da planificação do PIT e do trabalho de projeto, verificando-se, então, momentos de verdadeira partilha do planeamento, já que eram eles que decidiam o percurso que deveriam seguir, enquanto a professora desempenhava um papel de orientadora.

Ao longo de todas as sessões observadas ficou claro que a professora preparava os materiais necessários ao desenvolvimento das atividades planificadas, sendo evidente o tempo despendido para tal, pois não se cingia aos manuais escolares, nem ao quadro preto, já que foi perceptível a construção de uma variedade de materiais, dos quais falaremos mais adiante.

Era na elaboração do plano diário que a professora Rosária combinava sempre com os alunos, quem trabalharia com ela ou comigo no TEA, ficando registado no plano diário.

Embora, algumas vezes, tenha assistido ao registo dos nomes dos alunos que, habitualmente, beneficiariam do seu apoio, solicitando apenas a confirmação dos mesmos para essa situação, na maior parte das vezes, questionava-os sobre quem precisaria deste apoio, deixando esta parte do plano em aberto para negociar com eles.

Em algumas ocasiões, uma ou outra criança que não necessitava particularmente deste apoio, pedia para registar o seu nome, sucedendo também o oposto, ou seja, um dos alunos que mais precisavam de trabalhar com a professora, não o queriam fazer, preferindo trabalhar sozinho ou com um colega. Nestas situações a atitude da professora era não diretiva, aceitando uma ou outra situação, por ser pontual. No entanto, também procurava dissuadir os alunos que queriam apoio, mas que não necessitavam para darem lugar aos que realmente dele careciam.

6.1.2.2 Gestão do espaço

1. Organiza o espaço de modo a permitir a realização de atividades diferenciadas em simultâneo

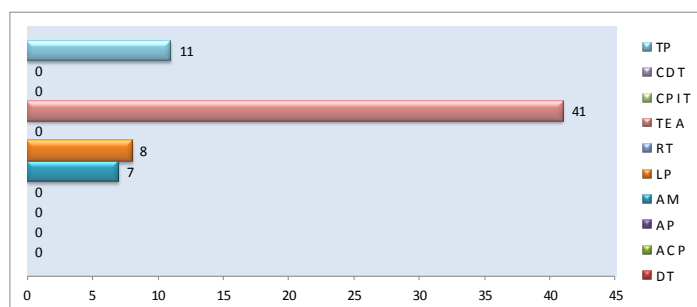


Gráfico nº 6 - Organização do espaço

Embora, duma forma geral, o espaço se encontrasse organizado para permitir a realização de atividades diferenciadas em simultâneo, alguns momentos impunham este tipo de arranjo espacial, como sucedia com algumas atividades de matemática (7 UR) e de língua portuguesa (8), mas sobretudo, conforme os dados expressos no gráfico, com o TEA (41 UR) e o TP (11 UR). As restantes atividades ocorriam, predominantemente, em momentos

de trabalho coletivo, pelo que a disposição das mesas se encontrava disposta com esse objetivo.

Esta organização foi mais visível nos tempos de estudo autónomo e de trabalho de projeto, precisamente por constituírem atividades em que os alunos possuíam maior autonomia e necessitavam de adquirir materiais, motivo pelo qual circulavam pela sala naturalmente.

As imagens que apresentamos e a descrição que se segue, são apenas alguns dos exemplos que comprovam esta organização do espaço.

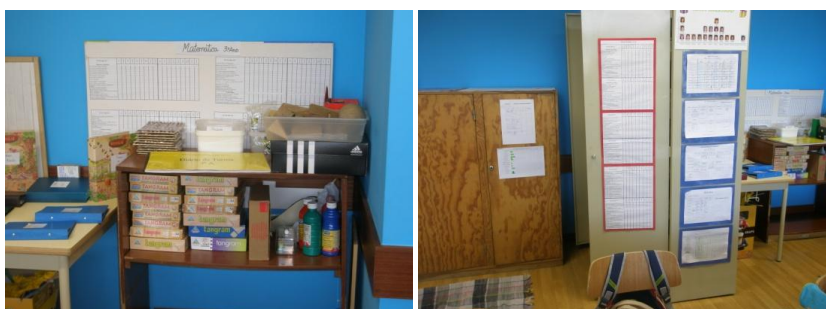


Figura nº7 - Áreas diferenciadas da sala de aula

ATIVIDADE: TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO

Observação: 12ª dia

Data: 9-11-2009, segunda, pelas 14: 25

É tempo de estudo autónomo. A maioria dos alunos trabalha a pares, embora um ou outro esteja a trabalhar individualmente. A Bia e a Daniela estão comigo. A Bia faz uma ficha de ortografia e a Daniela resolve situações problemáticas.

Os alunos circulam pela sala livremente para adquirirem alguns materiais de concretização ou para utilizarem os ficheiros disponíveis e a professora, embora esteja com alguns alunos a prestar apoio, lança um olhar pelos educandos para certificar-se de que todos trabalham.

Observação: 38º dia

Data: 01-03-2010, segunda, pelas 14:00

Os alunos circulavam quando necessário para trocarem impressões com os colegas. Alguns treinavam alguns exercícios da sua autoria, mas a maioria recorria aos ficheiros de estudo do meio, de matemática e de língua portuguesa. O Óscar foi à biblioteca buscar uma história para fazer o reconto da mesma, após uma leitura silenciosa. Por outro lado, outros alunos utilizavam algum material de matemática

ATIVIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA

Observação: 16º dia

Data: 23-11-2009, segunda, pelas 16:35

A professora sentou-se no chão com os alunos em forma de círculo e disse que ia ler uma história.

2. Assegura a disposição adequada das mesas às diferentes atividades, permitindo a livre circulação na sala e a utilização funcional do espaço.

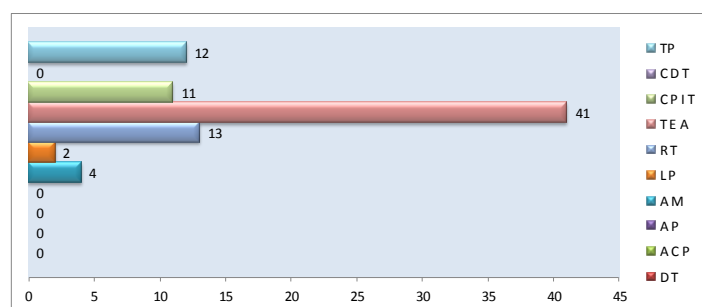


Gráfico n°7 - Utilização funcional do espaço

Verificou-se uma intencionalidade educativa na disposição das mesas da sala, cuja organização permitia uma utilização funcional do espaço, especialmente no TEA (41 UR), na RT (13 UR) e no TP (12 UR), assim como nos momentos de conselho de turma, no âmbito do qual consideramos o CPIT e não o CDT, porque esta reunião tem início com a avaliação do PIT e continua com a leitura do diário de turma, mantendo-se a mesma disposição das mesas nos dois momentos.

A revisão de texto era um momento que exigia sempre da parte da professora, algum cuidado, de modo a apelar à concentração dos alunos, embora as mesas mantivessem a disposição em U, sucedendo o mesmo com o Trabalho de projeto e o conselho de turma, iniciado com a avaliação do PIT.

Registámos, ainda ocorrências em atividades de matemática (4 UR) e de língua portuguesa (2 UR), cujo funcionamento exigiu ajustes na disposição das mesas.

Quanto às restantes atividades, não assinalamos qualquer ocorrência, visto que o plano diário, a distribuição de tarefas, a avaliação e construção do PIT, assim como a apresentação de produções, consistiam em momentos iniciais do dia, que regra geral mantinham a organização das mesas em U. Esta disposição adequava-se ao tipo de trabalho ali desenvolvido, pelo que não se justifica salientar qualquer incidente, já que os registos apresentados referem-se a situações que exigiram ajustes e, pelo menos, uma atenção específica relativamente à organização das mesas.

Vejamos as transcrições selecionadas para servir de exemplo.

ATIVIDADE: ATIVIDADES DE MATEMÁTICA

Observação: 3º dia
Data: 06-10-2009, quarta, pelas 15:30

*P: Ouçam, o que vou dizer. Com o menor barulho possível, vamos pôr as mesas em grupo.
E assim fizeram. Colocaram as mesas em grupo com pouco ruído.*

Observação: 11º dia
Data: 06-11-2009, sexta, pelas 14:00

Após a Apresentação de Produções com a disposição das mesas em U, os alunos juntaram mesas para trabalharem em grupo na sessão de matemática que se segue. Sempre que era necessário os alunos faziam os reajustes necessários à disposição das mesas no espaço da sala, com a supervisão da professora.

ATIVIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA

Observação: 19º dia
Data: 02-12-2009, quarta, pelas 15:10

Dispuseram-se em grupo para fazer leitura funcional. A professora distribuiu folhas e organizaram as mesas.

3. Dispõe os materiais de forma a garantir a acessibilidade dos mesmos.

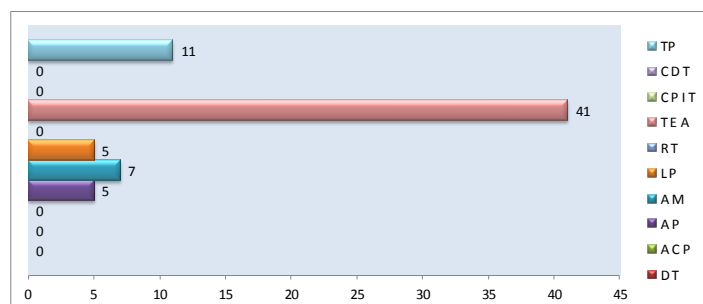


Gráfico nº 8 - Disposição e acessibilidade dos materiais

Os dados revelados pelo gráfico nº8 indicam a observação de situações que envolveram a procura de materiais, comprovando-se a sua acessibilidade, pela facilidade com que os obtiveram, o que denota que os alunos tinham um bom conhecimento da localização dos mesmos. Tais situações verificaram-se, preponderantemente no TEA (41 UR), mas também no TP (11 UR), na LP (5 UR), na AM (7 UR) e na AP (5 UR).

Enquanto no tempo de estudo autónomo e no trabalho de projeto a acessibilidade dos materiais é evidenciada pelo fato dos alunos recorrerem frequentemente aos mesmos de forma autónoma para realizarem as tarefas a que se propõem, nas restantes atividades, embora os materiais estivessem disponíveis, esta situação não é tão evidenciada, visto que

dizem respeito a momentos de trabalho coletivo, nos quais, muitas das vezes, os materiais necessários eram distribuídos antes do início da atividade.

Relativamente à apresentação de produções, também era comum os alunos utilizarem igualmente alguns recursos existentes na sala, designadamente, histórias e fantoches, fazendo uso de outros que traziam de casa ou de outros locais da escola, como era o caso da biblioteca e da sala de expressão plástica.

A figura nº 8 e a transcrição que descrevemos são elucidativas dessa acessibilidade.



Figura nº 8 - Materiais acessíveis

ATIVIDADE: TRABALHO DE PROJETO

Observação: 14º dia

Data: 18-11-2009, quarta, pelas 16:30

Os alunos tinham ao seu dispor materiais diversificados, desde enciclopédias, livros escolares, cartolinas, cores entre outros. Deslocavam-se aos armários e prateleiras para utilizar os materiais de que necessitavam, gerando-se alguma azáfama natural, em determinados momentos.

4. Define a melhor localização dos alunos em função das suas características e necessidades educativas.

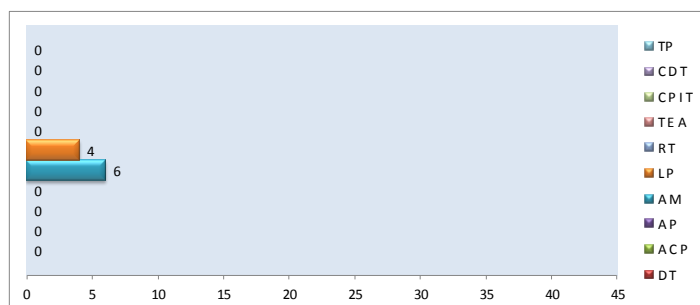


Gráfico nº9 - Definição da localização dos alunos na sala de aula

Verificou-se em momentos de trabalho nas áreas da matemática (6 UR) e da língua portuguesa (4 UR), uma intervenção da docente no sentido de adequar a melhor localização para alguns alunos, o que não significa que esta preocupação não estivesse presente noutras ocasiões, nas quais a localização dos alunos fosse tida em conta.

São exemplos dessa intenção os dois exemplos que a seguir transcrevemos.

ATIVIDADE: MATEMÁTICA

Observação: 11º dia
Data: 06-11-2009, quarta, pelas 14:00

Acabaram de apresentar produções e as mesas estavam em U e em seguida juntaram as mesas para trabalhar em grupo (4 grupos).

A professora pediu para a Daniela vir para o grupo da frente.

João José: porquê?

P: Porque está distraída.

O Inácio passou para o grupo da Daniela e esta passou para o grupo dele, juntando-se à Petra, ao Gomes e à Diana.

Formaram-se os seguintes grupos: Petra, Gomes, Daniela, Diana; Inácio, Emanuel, Mónica, Nóbrega; José, Bia, Jacinta, Óscar; Vieira, Sofia, João, Leandro.

ATIVIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA

Observação: 28º dia
Data: 25-01-2010, segunda, pelas 16:45

Para formarem os respetivos grupos, alguns trocaram de lugares

SÍNTESE EXPLICATIVA

Ao longo das sessões de observação, era comum assistir a atividades diferenciadas nos diferentes espaços da sala de aula, sobretudo nos momentos de TEA e de TP, já que os alunos usufruíam de maior autonomia e seguiam planos de trabalho diferenciados. No TEA orientavam o seu trabalho de acordo com o PIT e no trabalho de projeto norteavam-se pelo projeto definido. Nos momentos coletivos como é óbvio, a organização do espaço regia-se pelo tipo de atividade desenvolvida.

A organização do espaço, na grande maioria das vezes, permitia a livre circulação dos alunos, sobretudo quando as atividades assim o exigiam, pois as crianças, não raras vezes, saíam dos seus lugares e circulavam de forma autónoma, para utilizarem os materiais disponíveis ou para dirigirem-se à professora, situações evidenciadas, sobretudo nas atividades que permitiam uma maior autonomia, como era o caso do TEA e TP.

É claro que quando o faziam de forma inoportuna, como sucedeu algumas vezes, a professora não deixava de chamar a atenção e solicitar a adequação do comportamento em causa. Por exemplo, quando a dado momento, um dos alunos se dirigia ao diário de turma num tempo de trabalho coletivo que exigia a atenção de todos, essa chamada de atenção ocorria.

Os materiais estavam completamente acessíveis a todos os alunos, que os poderiam utilizar sempre que se justificasse, condição fundamental para possibilitar a autonomia dos alunos e por conseguinte, a implementação de um ambiente educativo de diferenciação pedagógica.

Confirmamos a preocupação manifestada pela professora no sentido de definir a melhor localização dos alunos na sala de aula, não obstante não tenhamos assistido a muitas diligências nesse sentido, pois na verdade, constatámos que alguns alunos já se situavam em determinados locais da sala com esse propósito, o que revelava um trabalho prévio com esse intuito.

De qualquer forma, convém referir que esta questão, não se colocava com frequência, visto que a organização do espaço sofria reajustes contínuos e os próprios alunos mudavam frequentemente de lugar em função do tipo de trabalho proposto. Para além disso, a professora nem sempre estava à frente, junto à secretária ou ao quadro, pois deslocava-se para chegar a todos, razão pela qual não se constatou qualquer insistência no posicionamento de alguns alunos junto ao quadro, como já verificamos noutros contextos escolares.

Existem várias áreas diferenciadas de aprendizagem na sala de aula, entre as quais a bancada de ficheiros de apoio ao TEA, que está disponível sempre que seja oportuno utilizá-la. Para além deste tempo de trabalho, verifiquei a sua utilização noutros momentos,

6.1.2.3 Gestão do tempo

A gestão do tempo constitui uma preocupação constante da professora, que implementava um ritmo de trabalho muito dinâmico, ocupando um papel fundamental no desenrolar das atividades no quotidiano escolar.

1. Faz a gestão do tempo com flexibilidade em função dos ritmos trabalho diversificados.

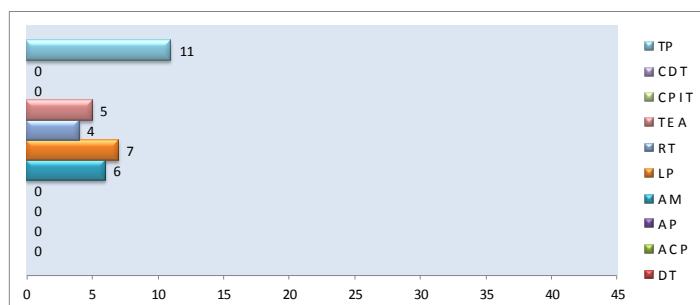


Gráfico nº10 - Gestão flexível do tempo

Constatámos algumas ocorrências que nos permitem afirmar que a professora geria o tempo com certa flexibilidade em função dos ritmos de trabalho dos alunos. Essa constatação ocorreu com maior predominância no TP (11 UR), tendo acontecido também na LP (7 UR), na AM (6 UR), no TEA (5 UR) e no RT (4 UR), sendo possível confirmar pelos exemplos revelados.

ATIVIDADE: TRABALHO DE PROJETO

Observação: 14º dia
Data: 18-11-2009, quarta, pelas 16:30

Um grupo preparava-se para a apresentação do projeto e os outros grupos iniciavam um projeto novo.

ATIVIDADE: TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO

Observação: 33º dia
Data: 08-02-2010, segunda, pelas 14:30

O TEA iniciou-se antes do intervalo e continuou após o mesmo, de modo a que desse tempo para alguns alunos poderem corrigir todos os exercícios da ficha de avaliação de matemática. Eu e a professora demos apoio a alguns alunos, que revelaram muitas dificuldades na última ficha de avaliação, razão pela qual o apoio por nós prestado incidiu na correção da mesma. Os outros ficaram muito satisfeitos por poderem continuar, pois assim fariam muitas atividades do PIT e essa possibilidade constitui motivo de enorme satisfação para a maioria das crianças.

Em princípio estava previsto fazer o TEA só até o intervalo, mas depois a professora resolveu alargar até às 17:30. Quando chegou a esta hora, eles estavam tão absorvidos pelo trabalho e ainda faltava corrigir uma parte da ficha. Então ficou resolvido trabalhar no TEA até o final. Porém, a professora alertou que 10m antes da hora da saída iria passar pelos alunos para ver o que tinham feito. Concordava com o prolongamento do TEA. Contudo afirmou:

- Mas os meninos têm de trabalhar!

ATIVIDADE: REVISÃO DE TEXTO

Observação: 34º dia
Data: 10-02-2010, quarta, pelas 15:15

Perante a proposta de fazerem o texto em grupo, o Inácio disse que tinham muita coisa por fazer, que não iam conseguir. A professora respondeu que não fazia mal se não conseguissem fazer tudo o que estava programado, pois o que realmente importava era que trabalhassem bem.

2. Assegura tempos de trabalho autónomo que permitam a cada aluno trabalhar conteúdos específicos e realizar atividades diversificadas.

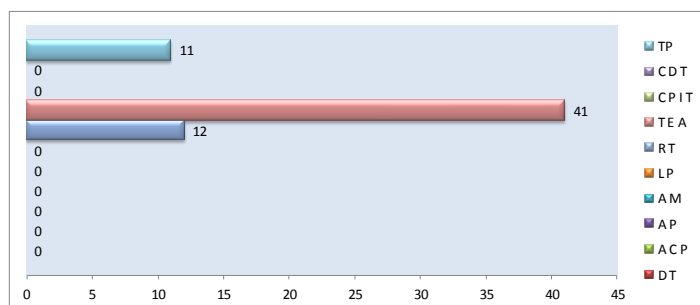


Gráfico n°11 - Tempos de trabalho autónomo

Os tempos de trabalho livre interpõem-se com outros momentos de trabalho coletivo e ocorrem em todas as sessões, mas este indicador emerge da criação de tempos especificamente autónomos, sejam individuais, a pares, ou em grupo, sugeridos com intencionalidade pela professora. Referimo-nos ao TEA (41 UR), nos quais, regra geral, trabalham a pares, assim como ao TP (11 UR) no trabalho em grupo e à RT (12 UR), momento que inclui uma fase inicial de trabalho de reflexão individual acerca do texto selecionado para ser aperfeiçoado, conforme os exemplos apresentados.

ATIVIDADE: TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO

Observação: 22º dia
Data: 11-01-2010, segunda, pelas 14:30

No TEA o Nóbrega queria ficar comigo e então, juntou-se a nós, a mim e aos três colegas a quem estava previsto dar apoio neste tempo: o Vieira, o Leandro e Óscar.

Perguntei o que queriam fazer. O Leandro quis fazer situações problemáticas, o Nóbrega e Vieira optaram pela produção de texto e o Óscar decidiu trabalhar as tabuadas, opções que coincidiam com a planificação de cada um dos seus PITs.

Observação: 46º dia
Data: 26-05-2010, quarta, pelas 17:30

Os alunos trabalham de acordo com os seus PITs, uns individualmente, outros aos pares, enquanto a Daniela, o Óscar, o Gonçalo e o Vieira trabalham comigo e com a professora Rosária. Se é verdade que alguns, de vez em quando, trabalham em função das suas motivações, não será menos verdade que neste tempo autónomo também selecionam tarefas relativas a áreas de aprendizagem, nas quais revelam dificuldades.

3. Impulsiona um ritmo de trabalho dinâmico que não permite tempos livres.

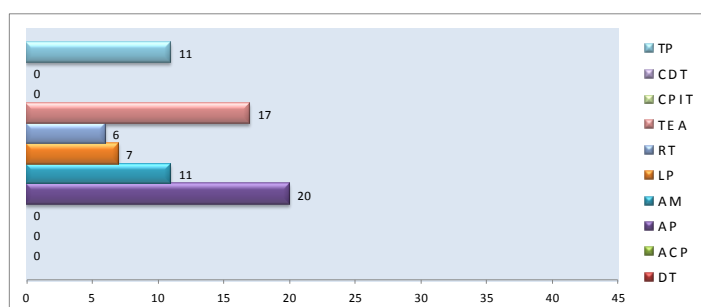


Gráfico n°12 - Implementação de um ritmo de trabalho dinâmico

Podemos assegurar, sem qualquer sombra de dúvida que a professora implementa um ritmo de trabalho dinâmico que não permite tempos de desocupação pelos alunos, intenção demonstrada e verbalizada frequentemente pela mesma.

A dinamização ativa dos tempos de trabalho evidenciou-se mais em alguns momentos a registar: na apresentação de produções (20 UR), no tempo de estudo autónomo (17 UR, no trabalho de projeto (11 UR), nas atividades de matemática (11 UR), na língua portuguesa (7 UR) e na revisão de texto (6 UR).

Apesar das ocorrências relativas a este indicador se manifestarem mais nas atividades mencionadas, constatou-se que o modelo de trabalho desenvolvido pela professora não propicia tempos de ócio como poderemos confirmar nos exemplos a seguir apresentados.

ATIVIDADE: AULA DE MATEMÁTICA

Observação: 10º dia
Data: 04-11-2009, quarta, pelas 16:30

A professora alertou para o plano do dia e para a necessidade de rentabilizar o tempo. Depois diz que só dois grupos apresentam o desafio e os restantes apresentam amanhã, pois hoje ainda está previsto o TP e TEA.

Observação: 13º dia
Data: 13-11-2009, sexta, pelas 14:15

A professora fez uma proposta de trabalho que permitia dar continuidade ao que foi iniciado em coletivo com o suporte do quadro.

Os que já fizeram vão abrir o caderno porque vão fazer outra tarefa.

P: Ó, meninos, o que foi que eu disse? Conversa com o colega do lado? Cada um vai escolher o padrão que mais gosta, que prefere. Pode trabalhar com um par, mas neste momento quero que escolham o que gostam mais. Cada um escolhe o padrão numérico que gosta.

Embora dispostos em grupo, cada um fez o seu trabalho. Todos trabalham, exceto o Tiago que se distrai a conversar com alguns colegas. Entretanto, alguns terminaram a atividade e iniciam o trabalho do PIT enquanto os restantes continuam na tarefa atribuída pela professora.

ATIVIDADE: REVISÃO DE TEXTO

Observação: 26º dia
Data: 20-01-2010, quarta, pelas 14:00

A professora deu a folha a cada aluno com o texto para fazerem a sua reflexão e apreciação crítica. Entretanto, aproveita para afixar no quadro o texto da Mónica.

P: Vamos tentar não se desviar do assunto do texto... ou estão à conversa e eu chamo a atenção e perdemos tempo... Vamos prestar atenção para ver se conseguimos fazer um trabalho de texto depressa e bem. Concordam com isto?

SÍNTESE EXPLICATIVA

Ao longo das várias sessões de observação ficou patente que a professora pretendia cumprir os planos semanais e diários, mas revelava flexibilidade para gerir as atividades e o tempo despendido para a realização das mesmas, não obstante impunha ritmos de trabalho dinâmicos que não permitam tempos livres, pois nem considerava a possibilidade do que chegou a denominar de “*desperdício de tempo*”.

A professora proponha trabalho autónomo com muita frequência, sob várias possibilidades: trabalho individual, a pares ou em grupo, em oposição ao que sucede nos tempos coletivos, momentos em que a professora assumia maior controlo do processo.

Em tempo oportuno aprofundaremos esta questão inerente aos diferentes tipos de trabalho.

6.1.2.4 Gestão dos materiais e estruturas de apoio ao aluno

1. Disponibiliza e utiliza materiais diversificados e adequados às necessidades, interesses e perfis de desempenho dos alunos.

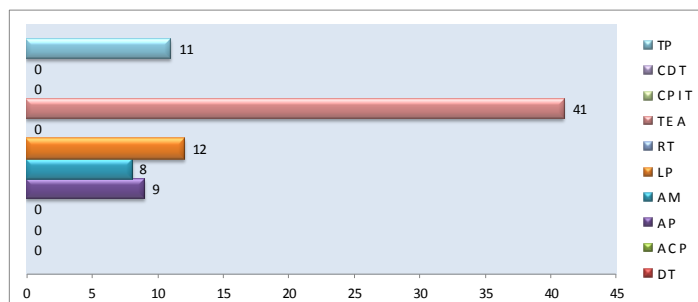


Gráfico n°13 - Disponibilização de materiais diversificados

O recurso a materiais diversificados e apelativos foi um dos procedimentos muito utilizados pela professora, sendo notória a preocupação em motivar os alunos.

O TEA (41UR) e o TP (11 UR) foram os momentos em que mais se observou essa diversificação.

Importa, ainda, registar ocorrências, nas quais o indicador em análise esteve em evidência. Referimo-nos à língua portuguesa (12 UR), à apresentação de produções (9 UR) e às atividades de matemática (8 UR).

Dois exemplos elucidativos são descritos já a seguir.

ATIVIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA

Observação: 18º dia

Data: 30-11-2009, segunda, pelas 16:35

P: Vão construir um texto com estas cartas e vão ter que respeitar as indicações dos cartões

Estas são as indicações das cartas disponibilizadas pela professora

As cartas roxas – são os maus da história

As cartas azuis – missão para cumprir

Cartão doutra cor – aparece alguém bom

ATIVIDADE: AULA DE MATEMÁTICA

Observação: 24º dia

Data: 15-01-2010, sexta, pelas 15:45

A professora pediu para fazerem várias formas geométricas no geolano:

- 1 Pentágono

- 1 quadrilátero
- 1 triângulo

2. Encara os manuais apenas como um dos recursos utilizados, não assumindo qualquer função privilegiada.

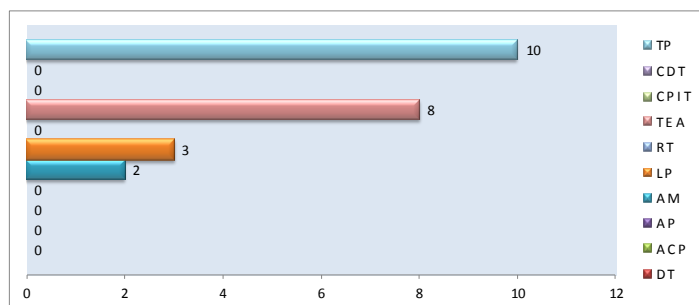


Gráfico nº14 - Utilização dos manuais como um recurso secundário

O gráfico nº 14 revela dados relativos à utilização do manual, entendido pela professora, assim como pelos alunos, como apenas mais um recurso disponível, razão pela qual registámos poucas observações comprovativas do seu uso, principalmente na matemática (2 UR) e língua portuguesa (3 UR). O maior número de registos incidiu no trabalho de projeto (10 UR) e no TEA (8 UR), já que da mesma forma como os alunos recorriam a outros materiais, também faziam uso dos manuais, embora estes não constituíssem o principal recurso a ser utilizado.

ATIVIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA

Observação: 12º dia

Data: 09-11-2009, segunda, pelas 16:50

A professora sugeriu que fizessem o questionário numa página do livro de Língua Portuguesa, a pares. Depois foram escrevendo no quadro as respostas, mas só depois de ter sido dado um tempo para todos pensarem.

Após este trabalho, a professora sugeriu que fizessem uma banda desenhada para continuar a história do texto trabalhado. Para tal, explicou como se dobrava a folha em 4 partes iguais para fazerem o que tinha sido pedido.

Observação: 18º dia

Data: 30-11-2009, segunda, pelas 16:35

A professora falou acerca de como começar uma história. Leu o começo de algumas para verem como nem todas começam por “Era uma vez”.

Pediu às crianças para irem buscar os livros de textos de português, para eles próprios verem como começavam algumas histórias.

ATIVIDADE: TRABALHO DE PROJETO

Observação: 17º dia

Data: 25-11-2009, quarta, pelas 16:30

Fiquei a ajudar o grupo (Gomes, Sofia e Mónica) que estava a estudar o cérebro. Utilizaram alguns manuais de Estudo do Meio como consulta à semelhança do que fizeram com outro tipo de livros, tais como dicionários, enciclopédias ou outros específicos que abordavam este conteúdo.

3. Disponibiliza ficheiros para serem utilizados pelos alunos de forma autónoma.

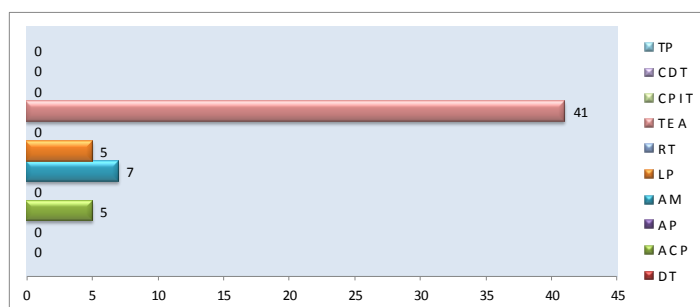


Gráfico nº15 - Disponibilização de ficheiros

Como é óbvio estes ficheiros eram sempre utilizados no TEA, o que não invalidava trabalhar sem o recurso aos mesmos, sendo possível utilizar outros materiais, em função da tarefa, como por exemplo, melhorar um texto da sua autoria ou dar continuidade a um exercício iniciado noutra atividade de trabalho. Constatou-se no ACP (5 UR) a renovação de alguns destes ficheiros que, também foram utilizados noutras atividades, para além do TEA, sobretudo quando terminavam uma tarefa mais cedo. Foi o caso de AM (7 UR) e LP (5 UR).

As figuras nº 9 e nº 10 revelam os ficheiros disponíveis em capas tamanho A5 que os alunos poderiam utilizar em tempo oportuno. As transcrições que se seguem referem-se à utilização dos mesmos.



Figura nº 9 - Bancada de ficheiros



Figura nº 10 - Dois ficheiros disponíveis

ATIVIDADE: TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO

Observação: 33º dia

Data: 08-02-2010, segunda, pelas 17:45

O Leandro veio ter comigo e perguntou-me que ficheiro ia buscar. Perguntei-lhe quais as dificuldades que ele tinha. Ele disse-me que tinha dificuldades em textos de autor. Incentivei-o a ir buscar esse ficheiro. Ele disse-me que sim e mostrou-me o ficheiro, reforçando que tinha dificuldade em fazer aquele trabalho. Veio perguntar-me uma coisa ou outra. Depois voltou a perguntar-me o que fazer.

Quando o Leandro terminou o ficheiro de texto e foi buscar outro de acordo com as suas dificuldades, reforcei positivamente o seu empenho em escolher a atividades em que tinha dificuldade.

O Nóbrega também perguntou – me o que deveria fazer e eu disse-lhe para fazer situações problemáticas e assim o fez, pois foi buscar um desses ficheiros.

ATIVIDADE: AVALIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PIT

Observação: 36º dia

Data: 24-02-2011, quarta, pelas 14:05

P: Já estive a ver que há ficheiros que são muito fáceis e vou começar a colocar ficheiros mais difíceis. Não vale a pena fazer contas de somar e de subtrair quando as mais difíceis são as de multiplicação e de divisão.

4. Disponibiliza planos de ajuda aos alunos.

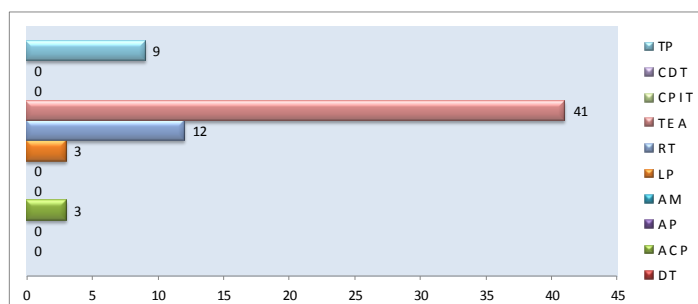


Gráfico nº16 - Planos de ajuda para os alunos

Nas aulas a que assistimos foi possível perceber que a professora utilizava alguns guiões de trabalho, assim como alguns apontamentos com a finalidade de responsabilizar os alunos pela aprendizagem, tornando-os autónomos.

De todos os momentos, o TEA (41 UR) era o que justificava mais a utilização destes guiões, assim como o trabalho de projeto (9 UR), visto que pressuponham um trabalho autónomo. A revisão de texto (13 UR) desenvolvia-se sempre com base numa grelha dividida por indicadores de análise, segundo os quais, os alunos apreciavam de forma crítica o texto de um colega mediante o preenchimento da respetiva grelha.

Observámos a utilização destas estruturas de apoio na língua portuguesa (3 UR) e na avaliação e construção do PIT (3 UR).

A figura nº 11, assim como os extratos apresentados a seguir constituem exemplos da utilização do guião para revisão de textos, da grelha para o trabalho de projeto e dos cartões com indicações para construção de uma história.

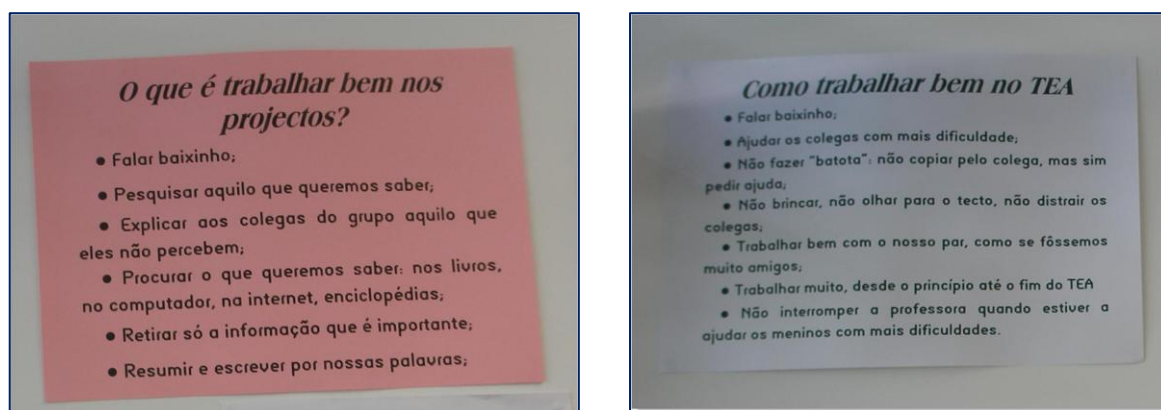


Figura nº 11 - Dois guiões de trabalho afixados na parede da sala

ATIVIDADE: TRABALHO DE TEXTO

Observação: 14º dia

Data: 18-11-2009, quarta, pelas 15:30

O Nóbrega foi à frente e leu o acróstico redigido por ele

A professora lê o guião de revisão de textos que está afixado na parede da sala, relembrando os passos a seguir neste trabalho.

ATIVIDADE: TRABALHO DE PROJETO

Observação: 19º dia

Data: 02-12-2009, quarta, pelas 16:55

A professora relembrou à turma alguns procedimentos sobre o trabalho de projeto e chamou a atenção dos alunos para a utilização da grelha, cujos espaços devem ser preenchidos de forma adequada. Esta grelha consta de itens que devem ser tidos em conta durante o trabalho de projeto.

Cada elemento de cada par tirou uma carta em cada uma das séries. Cada série de cartas continha sugestões que ajudariam a construir uma história. Uma das séries referia-se às personagens, outra série era alusiva à existência de um problema ou de um desafio.

As cartas serviam de guião para a construção de histórias, estimulando a imaginação das crianças.

SÍNTESE EXPLICATIVA

No que diz respeito à gestão dos materiais e estruturas de apoio ao aluno, verificamos que a professora utilizava materiais diversificados e apelativos, entre os quais ficheiros, guiões, grelhas e apontamentos, com o propósito de ajudar os alunos a construir as suas aprendizagens da forma mais autónoma possível. Nesta ordem de ideias, encarava os manuais, não como o recurso principal de trabalho, mas pelo contrário, como um material secundário, já que os usava muito pouco, comparativamente aos variados materiais que disponibilizou ao longo das aulas, alguns dos quais construídos por si.

Acresce o fato de a construção ou preparação destes materiais exigirem muito tempo da componente não letiva da professora, o que revelava o seu enorme comprometimento com o trabalho pedagógico e com a turma.

6.1.2.5 Ensino diferenciado

1. Adequa o ensino às diferentes formas de aprender dos alunos, variando as abordagens multissensoriais: visuais, auditivas, tácteis e cinestésicas.

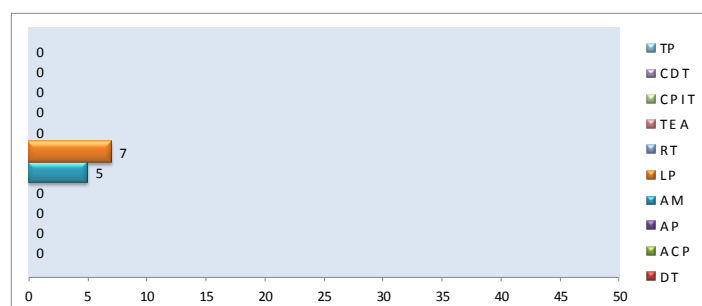


Gráfico nº17 - Utilização de diferentes abordagens multissensoriais

Do que nos foi dado observar ao longo das sessões, ocorreram 7 situações na língua portuguesa e 5 na matemática em que a docente apresentou algumas variantes na abordagem multissensorial, das quais apresentamos 3, a título de exemplo.

ATIVIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA

Observação: 9º dia

Data: 02-11-2009, segunda, pelas 17:00

A professora escreveu no quadro um poema: “Leilão de jardim”, tendo utilizado duas cores para distinguir as diferentes partes que o constituíam:

Quem me compra um jardim com flores

Borboletas de muitas cores,

Lavadeiras e passarinhos,

Ovos verdes e azuis nos ninhos

Quem me comprar este caracol?

Quem me compra um raio de sol?

Um lagarto entre o muro e a hera, uma estátua de primavera?

Quem me compra este formigueiro?

E este sapo que é jardineiro,

E a cigarra e a sua canção,

E o grilinho dentro do chão

(Este é o meu leilão)

P: Vamos ler todos. Os rapazes leem o que está verde e as raparigas leem o que está a azul.

Observação: 9º dia

Data: 02-11-2009, segunda, pelas 17:20

P: O ano passado fizemos uma canção

João: Era do ambiente

(E as crianças cantaram em coro, entusiasmadas)

ATIVIDADE: MATEMÁTICA

Observação: 6º dia

Data: 23-10-2009, sexta, pelas 14:00

P: Vou dar uma folha a cada par e vão contornar as faces do sólido que vos der. Por exemplo, disseram que o cubo tem 6 faces, então vão desenhar 6 faces. Por exemplo, faço no quadro. Se for pirâmide triangular, quantas faces tem?

João: 4

P: Têm a certeza?

Emanuel: 4

P: A base é...

D: Um triângulo

2. Utiliza os conhecimentos prévios dos alunos na construção de situações de aprendizagem, relacionando novos tópicos com outros já conhecidos.

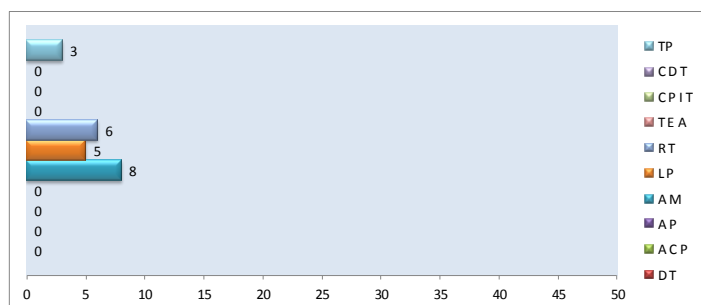


Gráfico n°18 - Utilização dos conhecimentos prévios dos alunos

Um outro aspeto digno de registo e de grande importância para diferenciar a pedagogia, diz respeito à conexão estabelecida entre o que os alunos já sabem e o que ainda irão aprender, fator evidenciado, na matemática (8 UR), na revisão de texto (6 UR) e na língua portuguesa (5 UR), assim como no trabalho de projeto (3).

A grelha construída pela professora para ser utilizada no trabalho de projeto inclui dois espaços onde os alunos podem registar o que já sabem sobre o assunto e o que querem saber, sendo valorizados os saberes prévios, como sucedeu em algumas atividades, duas das quais demonstramos já a seguir.

Tema do Projecto: <u>As Muralhas</u>		Data de início: <u>15/4/2010</u>	
Grupo: <u>Dois alunos e uma professora</u>			
O que já sabemos?	O que queremos saber?	Onde vamos pesquisar?	Conteúdos do programa
Quando houve muitas as muralhas foram feitas (muralha). Quando houve as muralhas em muitas partes. Na Alemanha na cultura e na história da muralha.	Que as muralhas foram feitas. Quando houve as muralhas de arte, que houve.	No net, Nos livros, etc.	
Que materiais vamos utilizar?	O que vamos fazer?	Comunicação	
Cartões, livros, fotos, vídeos, mapas, fotografias dos alunos para compor.	Vamos fazer um cartaz com forma de muralha.		

Figura n° 12 - Grelha de planificação do trabalho de projeto

ATIVIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA

Observação: 9º dia

Data: 02-11-2009, segunda, pelas 17:05

A propósito de um texto apresentado, a professora perguntou o que era um leilão e o João respondeu.

P: Mais alguém sabe? Mais alguém já viu?

João: Eu

P: Quem já viu?

Inácio: Na Quinta grande

Tiago: Num arraial a gente fazia assim.

P: Como fizeste?

Inácio: Quem quer dar 10euros por estas bananas?

Mónica: No Funchal, eu e a minha tia e o meu padrinho e a irmã da minha tia estávamos a vender pão.

P: Mas só estavas a vender. Isso não é um leilão.

(Os alunos estavam com atenção)

O João José disse que já vendeu um cabritinho.

Observação: 26º dia

Data: 20-01-2010, quarta, pelas 15:45

A professora pediu vários resultados que registou no quadro.

P: Quem consegue mais que 1375?

João: 1393

P: Alguém conseguiu maior?

O João foi ao quadro explicar como colocou os números para dar este resultado.

P: Explica qual a estratégia que utilizaste.

João: 643
+750

1393

P: Explica qual a estratégia que utilizaste?

J: Pus os n.ºs maiores na 1ª casa (das centenas) e depois os mais pequenos nas outras.

A professora reforçou esta ideia: os números maiores na casa das centenas, os mais pequenos na casa das dezenas e os mais pequenos ainda na casa das unidades.

3. Aborda os erros e os obstáculos como processos naturais dos percursos de aprendizagem

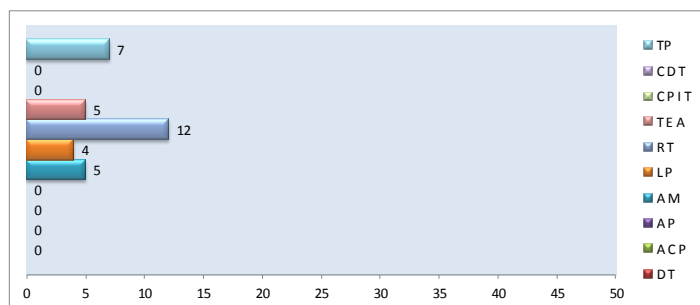


Gráfico nº19 - Abordagem dos erros como processos naturais

Este indicador traduz um procedimento deveras importante e foi possível confirmá-lo em diversos contextos do trabalho pedagógico. Na revisão de texto (12), assim como no

trabalho de projeto (7) é perfeitamente compreensível que, em função das características destes dois tipos de trabalho, os alunos cometam erros, sendo que a professora os tenha entendido como processos naturais.

No caso da revisão de texto, a essência do trabalho desenvolvido consiste, precisamente, em melhorar um texto da autoria de uma das crianças, a partir, não só dos aspetos positivos, mas também do que falhou. No caso do trabalho de projeto, os alunos assumem maior responsabilidade e entregam-se a um trabalho de pesquisa, durante o qual enfrentarão dificuldades, entre elas, os erros cometidos, que ao serem ultrapassados, permitirão uma aprendizagem ainda mais significativa.

No TEA (5 UR), na AM (5 UR) e na LP (4), emergiram, igualmente, ocorrências que davam visibilidade a esta metodologia de ensino diferenciado.

Para ilustrar esta análise, revelamos uma grelha de revisão de texto e transcrevemos alguns extratos, a título exemplificativo.

O galo		REVISÃO DE TEXTO	
<p>Era uma vez uma galinha que gostava de um galo. O galo não gostava da galinha. Uma vez a galinha viu o galo no café. A galinha ia atrás do galo Tiago e disse: - Queres namorar comigo? e disse: - Sim. A galinha Carlott ficou envergonhada. Eles se casaram.</p> <p>Pedro Tiago (20/01/2010)</p>		<p>A carta da fada Oriana</p> <p>Antigamente a fada Oriana estava muito triste. Um dia a Rainha das Fadas mandou um bilhete enviado pelas fadas. A Oriana também recebeu uma floresta que era na serra. Na serra tinha uma menina que se chamava Luz, era uma menina muito amiga. Então Luz perguntou: - Quem és tu? - Eu sou uma fada que me chamo Oriana! - respondeu ela. A Rainha viu que a fada Oriana e a Luz eram amigas. Mas Rainha queria juntar com aquele grupo.</p> <p>Mónica (18 / 01 / 2010)</p>	
Comentários positivos	Aspectos a melhorar	Comentários positivos	Aspectos a melhorar
<p>Eu gostei do teu texto porque fala de amor e o amor é tão lindo. O teu texto não tem um galo e uma galinha.</p>	<p>Serias fazer um texto mais engraçado e divertido. O teu texto não tem um galo e uma galinha.</p>	<p>Eu gostei do teu texto, o teu texto é muito bom.</p>	<p>Luz e Tiago deixei de acreditar de fazer. Eu não sei o último parágrafo.</p>
Perguntas ao autor		Perguntas ao autor	
<p>O galo perguntou isso de repente?</p> <p>A palavra que está no texto qual é? Se é Carlott ou Coriolto?</p> <p>A galinha ficou envergonhada e depois o que aconteceu já se casaram e se conheceram-se melhor?</p>		<p>Onde Oriana vive?</p> <p>Qual era o grupo que a rainha das fadas queria juntar-se?</p>	

Figura nº 13 - Grelhas para revisão de texto

REVISÃO DE TEXTO

Observação: 3º dia
Data: 06-10-2009, terça, pelas 15:00

P: O título mantém-se: O verão?
A Diana acenou com a cabeça afirmativamente.

P: A Diana diz que fica “O verão”

Emanuel: Podemos escrever?

P: Sim, mas primeiro, vamos ler. Pode ser necessário mudar algo. Estão a ver como é importante ler, pois podemos corrigir alguma coisa.

Os alunos fizeram leitura coletiva.

Observação: 14º dia

Data: 18-11-2009, quarta, pelas 14:45

Mónica: As princesas...

Nóbrega: Gozar é com “z”

Emanuel: Príncipe, o acento é no primeiro i

P: Tem mais algum erro?

Um aluno deu uma sugestão.

Gonçalo: Tem mais um erro ortográfico.

Emanuel: Sotão é com ç com cedilha.

ATIVIDADE: TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO

Observação: 25º dia

Data: 18-01-2010, quarta, pelas 14:00

A professora tem uma folha consigo onde estão registadas palavras que correspondem aos erros mais comuns cometidos pelos alunos. Trata-se de palavras ou casos de escrita que a professora encontrou a partir da análise dos PITs, tendo aproveitado para colocar numa folha de papel que os alunos utilizariam para fazer o ditado a pares no TEA, funcionando como um novo ficheiro.

4. Faz questões abertas de diferentes níveis cognitivos para desenvolver as competências metacognitivas dos alunos

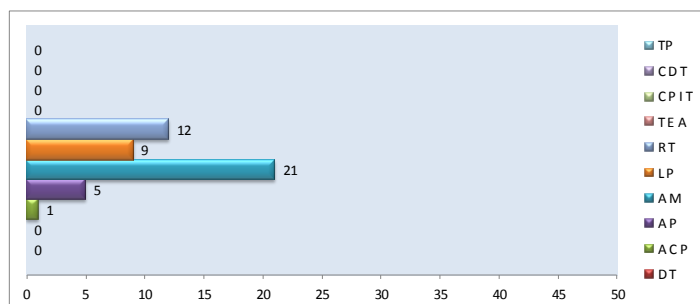


Gráfico nº20 - Colocação de questões abertas de diferentes níveis de exigência

O recurso ao método interrogativo foi frequente, sendo notória a preocupação da professora em desenvolver o raciocínio e o espírito crítico dos alunos. Este procedimento evidenciou-se sobretudo nas atividades de matemática (21 UR), mas também na RT (12 UR), na LP (9 UR), na AP (5 UR) e por uma vez na ACP.

Aconselhamos a leitura dos excertos que sugerem tal intencionalidade educativa.

ATIVIDADE: MATEMÁTICA

Observação: 5º dia
Data: 12-10-2009, segunda, pelas 17:15

Após um momento de aula coletiva e de trabalho a pares acerca dos sólidos geométricos, os alunos tiram o caderno de matemática e escrevem a data para o trabalho seguinte, por indicação da professora.

P: Tenho aqui dois cartões com os n°s 5 e 8, sendo que nos versos estão os n°s 3 e 4 respetivamente. Vou jogar os cartões p'ro ar...

João José: 5 e 4

P: Então, escrevam lá $5+4=9$. Com estes dois cartões, há possibilidade de tirar outra soma? Quantas possibilidades diferentes podem fazer?

Diana: $3+8=11$ $4+3=7$

Outros alunos disseram outras possibilidades

Emanuel: $8+5=13$.

P: Será que há mais possibilidades?

E foi atirando os cartões para confirmar, saindo n°s que já tinham surgido.

ATIVIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA

Observação: 19º dia
Data: 02-12-2009, quarta, pelas 14:55

A propósito de uns panfletos do Pingo doce e da proposta de trabalho que consistia na interpretação dos mesmos, a professora perguntou:

- O que é leitura funcional?

Tiago: posso ir á casa de banho?

Os alunos deram várias ideias

Emanuel: ...

P: Quando lemos um medicamento...

5. Dá tempo suficiente aos alunos para desenvolverem o seu raciocínio e responderem às questões colocadas

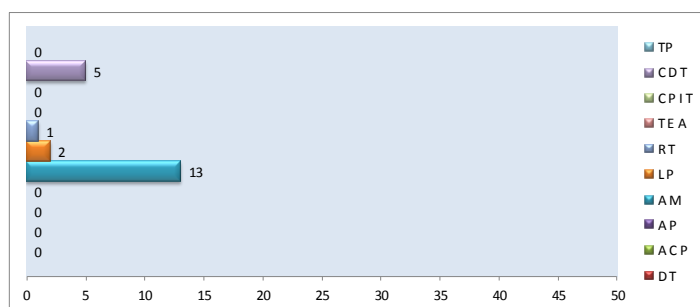


Gráfico nº 21 - Tempo atribuído aos alunos para responderem às questões

Não menos importante do que colocar questões desafiadoras e propícias ao desenvolvimento das metacognitivas dos alunos, é dar tempo suficiente aos alunos para desenvolverem o seu raciocínio, o que foi possível constatar em alguns momentos das aulas observadas: AM (13 UR), CDT (5 UR), LP (2 UR) e RT (1 UR).

Pareceu-nos também que, em algumas situações esse tempo não era proporcionado, talvez devido à preocupação manifestada pela professora na rentabilização do mesmo e na implementação de uma dinâmica de trabalho ativa.

Mas, vejamos um exemplo que comprova este procedimento correto da professora, ao dar tempo suficiente a uma aluna com dificuldades.

ATIVIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA

Observação: 12º dia

Data: 09-11-2009, segunda, pelas 16:50

Tiago: Quantos parágrafos tem o texto?

P: Quem responde?

Tiago: Daniela.

(Ela estava a contar, mas tinha dificuldade.)

Nóbrega: Ela já contou 2x e ainda não sabe.

(... compasso de espera enquanto ela contava)

P: Quantos Daniela? Quantos? (já um pouco impaciente)

(A prof. foi junto dela e ajudou-a seguindo a contagem que ela ia fazendo)

P: Aqui. Começa... conta alto.

Daniela: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12

P: Tás a ver? Quantos parágrafos?

Daniela: O texto tem 12 parágrafos.

6. Apresenta desafios adequados: nem demasiado exigentes, nem excessivamente fáceis, variando entre tarefas mais estruturadas e simples e outras mais abertas e complexas.

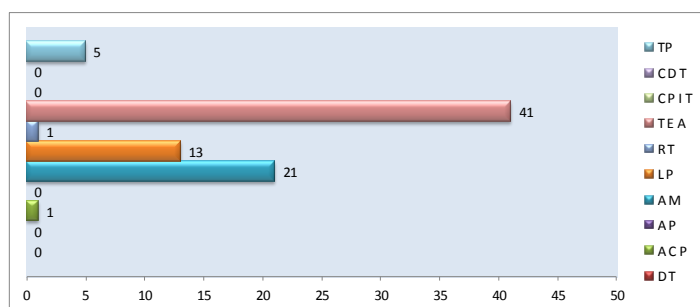


Gráfico nº 22 - Apresentação de desafios adequados aos alunos

Este foi, sem dúvida, um procedimento relevante que a professora procurou implementar nas aulas e que atingia o seu ponto máximo no TEA (41 UR), já que os ficheiros (renovados ciclicamente) constavam de diferentes propostas, cujas exigências variavam, permitindo aos alunos escolher as que mais se adequavam ao seu perfil, tanto no que refere ao seu nível de desempenho, como nos objetivos propostos pelos seus PITs.

À parte deste momento específico, verificámos muitas ocorrências que visavam a implementação destes desafios, no decorrer das atividades de matemáticas (21 UR), assim como nas de língua portuguesa (13), para além do trabalho de projeto (5), que ao apelar a atitudes investigativas, criavam as condições favoráveis à operacionalização deste desígnio.

Alguns exemplos atestam a veracidade destes dados.

ATIVIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA

Observação: 9º dia

Data: 02-11-2009, segunda, pelas 17:20

P: Quem sabe explicar como as rimas são feitas?

João: A última parte da palavra tem de ter um bocadinho do final da outra

P: Mas, quero que digam como as palavras rimam

Mónica: rimando.

Tiago: flores / cores

P: Então, a primeira rima com a 2ª.

João: Professora, é sempre a 1ª com 2ª, a 3ª com a 4ª, depois outra vez, a 1ª com a 2ª e a 3ª com a 4ª.

Mónica: Porque é que a professora fez isso?

P: Não fui eu. Foi a Cecília Meireles, a autora. Existe outras formas de fazer rimas...

João: Pode ser o 1º com o último

Mónica: O 2º com o penúltimo

Tiago: O 2º e o 4º

João: Há muitas maneiras!

ATIVIDADE: AULA DE MATEMÁTICA

Observação: 24º dia

Data: 15-01-2010, sexta, pelas 14: 10

O Gomes, entretanto, está a fazer outra ficha de matemática com problemas mais simples e pedia-me frequentemente ajuda.

Observação: 30º dia

Data: 29-01-2010, sexta, pelas 13: 45

A professora deixou um exercício mais fácil para o Gomes descobrir $4x ___ = 32$

7. Possibilita aos alunos escolhas baseadas nos seus pontos fortes, interesses, e experiências do quotidiano, estabelecendo um equilíbrio entre os objetivos do programa, as suas opções pedagógicas e as motivações dos alunos

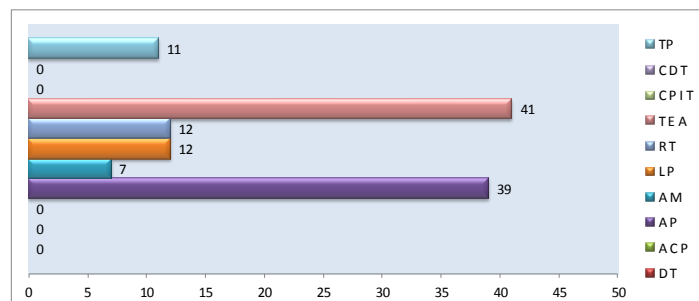


Gráfico nº23 - Atribuição de autonomia aos alunos para fazerem escolhas

O momento de trabalho que permitia a maior liberdade aos alunos para fazerem escolhas em função dos seus interesses, pontos fortes ou experiências do quotidiano, era, inequivocamente, na apresentação de produções (39 UR), já que neste tempo eram os próprios alunos que escolhiam o que iriam apresentar aos colegas, ficando à sua responsabilidade a preparação das mesmas, as quais eram diversificadas: recontos de histórias com o sem fantoches, dramatizações, danças, sopas de letras, desenhos ou outros produtos de expressão plástica construídos pelos alunos, exercícios de matemática, entre os quais, situações problemáticas, anedotas, adivinhas, jogos de palavras, questões sobre o estudo do meio, entre muitos outros. Foi interessante constatar que os alunos apresentavam aos colegas tarefas de carácter académico semelhantes aos que eram trabalhados na sala, em jeito de imitação da professora.

Esta oportunidade para satisfazer as suas motivações também era exequível no TP (11 UR), não só ao nível das temáticas permissíveis, não obstante estas se circunscrevessem às temáticas do programa de estudo do meio, mas também ao nível da organização do trabalho implementado e do formato de apresentação do produto final aos colegas. Assim, por exemplo, podiam optar pela pesquisa através da internet, dos manuais, das enciclopédias, ou de entrevistas, entre muitas outras possibilidades.

Testemunhámos a prevalência deste indicador em duas outras atividades: na LP (12 UR), na RT (12 UR) e na AM (7).

Na língua portuguesa assistimos a contextos de trabalho que permitiam aos alunos várias possibilidades de escolha, quer dos conteúdos a serem desenvolvidos, quer a nível dos

produtos a serem apresentados, ou seja um texto escrito podia assumir o formato de prosa, poesia ou texto dramático, entre outras hipóteses.

Na matemática foram várias as situações problemáticas que envolviam situações do quotidiano das crianças, tornando as atividades mais concretas e significativas para as crianças.

Quanto às revisões de texto, se alguns dos textos propostos para melhoria incidiam em áreas de interesse, ou resultavam do espírito criativo, outros refletiam vivências do quotidiano, despertando a curiosidade dos restantes alunos, que se sentiam mais motivados para melhorar o texto com novas ideias, decorrentes igualmente da sua imaginação e experiências pessoais.

Os extratos a seguir apresentados parecem-nos elucidativos.

ATIVIDADE: TRABALHO DE PROJETO

Observação: 14º dia

Data: 18-11-2009, quarta, pelas 16:30

Cada grupo escolheu uma temática a partir do programa do Estudo do Meio.

A Daniela, a Jacinta, e o Óscar preferiram o tema das plantas.

O grupo composto pelo Tiago Nóbrega e Inácio selecionaram o tema alusivo à árvore genealógica.

O João José, a Petra e Bia propuseram-se pesquisar acerca do passado familiar, costumes e tradições (relativo ao tema do programa: à descoberta dos outros e das instituições).

O Gonçalo, o Emanuel e o Vieira escolheram o tema: Os índios: costumes e tradições de outros povos

O João, a Diana e o Leandro dispuseram-se a fazer um trabalho sobre os fatores do ambiente que influenciam a vida dos animais.

Por fim, a Mónica, o Gomes e a Sofia resolveram trabalhar sobre o tema: O cérebro

ATIVIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA

Observação: 20º dia

Data: 09-12- 2009, quarta, pelas 16:10

A professora propôs que ensaiassem uma leitura para fazer à turma e afirmou que essa leitura podia assumir formatos diferentes. Eu fiquei com um grupo, as estagiárias com outros dois e a professora com outro. As crianças ensaiaram as apresentações com muito entusiasmo...

Depois do intervalo, era pretendido que cada grupo apresentasse a sua leitura, mas a professora alertou que não podia começar, por causa do burburinho, que se devia ao entusiasmo manifestado pelas crianças.

Depois de se acalmarem, cada grupo apresentou o trabalho feito.

Um grupo fê-lo em hip hop e outros enfatizaram o refrão, surgindo formas diferentes e originais de leitura.

Depois a professora pediu que inventassem um poema sobre uma estrela que deveriam desenhar e nela incluir a escrita do poema.

Este é o exemplo de um poema inventado por um dos grupos

“Eu vi uma estrela cadente

No cimo de uma árvore de Natal

Fiquei tão contente

Pois brilhou como é habitual”

APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES

Observação: 43º dia
Data: 28-04-2010, quarta, pelas 13:50

Um grupo de alunos repetiu a apresentação da dramatização alusiva à história do macaco com o rabo cortado e utilizaram um CD com suporte áudio. Os colegas estavam muito atentos.

8. Utiliza a metodologia de projeto para promover aprendizagens, mediante o desempenho de competências investigativas.

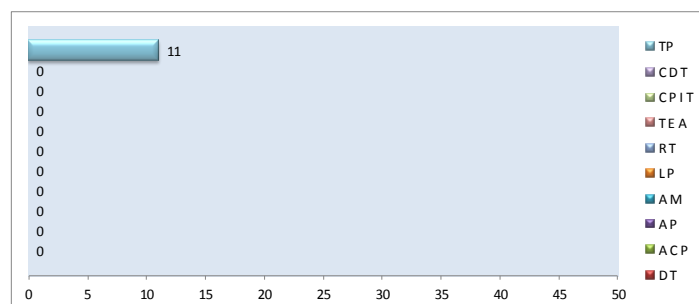


Gráfico n°24 - Utilização da metodologia de projeto

Efetivamente o trabalho de projeto foi a metodologia adotada para impulsionar a pesquisa e fomentar aprendizagens significativas, conforme o exemplo citado.

ATIVIDADE: TRABALHO DE PROJETO

Observação: 14º dia
Data: 18-11-2009, quarta, pelas 16:30

Os alunos preparam-se para fazer trabalho de projeto, através do qual a professora pretende que façam aprendizagens significativas no âmbito do Estudo do Meio. A professora passa pelos grupos e dá indicações precisas sobre o caminho a seguir e fornece um feedback a cada grupo.

9 Dá apoio pedagógico diferenciado na sala de aula e desenvolve mecanismos de ajuda aos alunos.

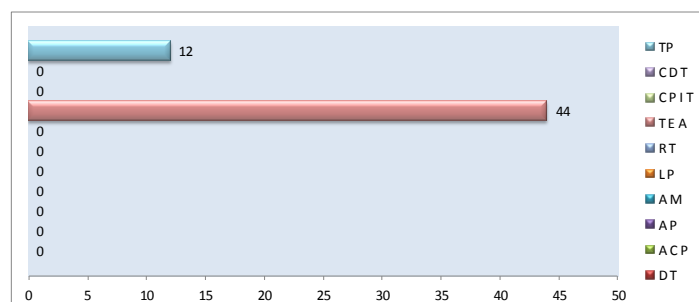


Gráfico n°25 - Apoio pedagógico diferenciado na sala de aula

O TEA é o tempo de trabalho privilegiado para a professora dar apoio na sala de aula aos alunos que mais necessitam, acontecendo o mesmo no TP, já que se trata de um tipo de trabalho exigente que requer orientação e ajuda da parte da professora. A questão estará em gerir esse apoio, sobretudo quando estão todos os grupos a trabalhar em simultâneo nos projetos...

ATIVIDADE: TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO

Observação: 5º dia

Data: 12-10-2009, segunda, pelas 13:45

A professora Rosária apoiou a Daniela, o Óscar e a Bia e eu apoiei a Mónica e o Gomes. Estava previsto trabalhar também com o Gonçalo, mas ele saiu da sala porque estava a sentir-se indisposto. A Mónica resolveu uma ficha de interpretação de texto e o Gomes fez vários exercícios de sistematização da língua portuguesa.

9. Agrupa os alunos de forma flexível, fomentando diferentes tipos de trabalho:

a) Coletivo

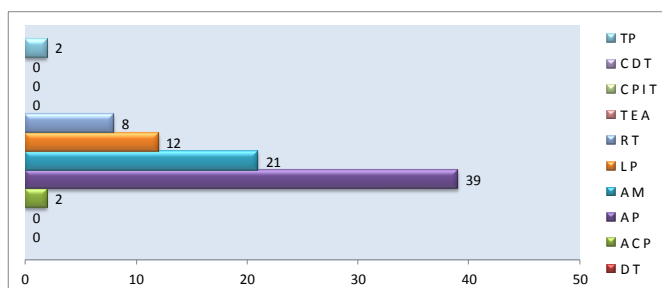


Gráfico nº26 - Momentos de trabalho coletivo

A partir dos dados recolhidos ficou expresso que a professora fomentou diferentes tipos de trabalho, no que diz respeito aos diferentes tipos de agrupamentos de alunos, entre os quais, o trabalho coletivo, o qual ocorria nos momentos em que se dirigia a toda a turma, em períodos curtos de tempo, já que, logo a seguir proponha um outro tipo de trabalho, como por exemplo, a pares ou em grupo.

Podemos considerar a apresentação de produções como uma atividade de âmbito coletivo, já que as apresentações dos alunos dirigiam-se sempre à turma, em todas as 39 sessões observadas, apesar de subentenderem trabalho individual, em grupo ou a pares.

Registamos outras atividades sucedidas em tempo de trabalho coletivo: AM (21 UR), LP (12 UR), RT (8 UR), ACP (2 UR), TP (2 UR), das quais três servirão de exemplo, embora convenha salientar que estes tempos de trabalho coletivo não ocupavam muito tempo da agenda e um dos exemplos apresentados que inclui a leitura de um texto, não constitui um tipo de tarefa habitual.

ATIVIDADE: AULA DE MATEMÁTICA

Observação: 5º dia
Data: 12-10-2009, segunda, pelas 16h30m

A professora pediu aos alunos para abrirem os cadernos de matemática e escreveu no quadro a data: Câmara de Lobos, 12 de outubro de 2009. Depois escreveu alguns números: 1709, 1111, 2434, 1620, 2781. Pediu aos alunos a leitura dos mesmos, indicando os que deveriam fazê-lo:

P: Vieira... Óscar... Tiago... Bia... Leandro... Sofia... Daniela... Nóbrega... Emanuel... Mónica... Inácio... Diana.... Gomes.

O Nóbrega não fez a leitura correta na primeira tentativa tendo lido o nº 2007, “duzentos mil e sete”. O Emanuel hesitou na leitura do nº 1707, assim como o Gomes.

P: Quem é que se recorda como se faz a leitura de números por ordem?

Observação: 6º dia
Data: 23-10-2009, sexta, pelas 14:00

A professora disse que iriam fazer revisões acerca dos sólidos geométricos, os quais estavam sobre uma mesa à frente da sala.

Os alunos disseram uma quadra em coro sobre os sólidos. Depois, um aluno foi à frente, pegou no cone e disse quantas faces e vértices tinha. Em seguida, a professora chamou o Nóbrega, depois a Jacinta para virem à frente falar o que sabiam acerca de um dos sólidos.

A Jacinta mostrou o cubo e disse: Tem 8 vértices, riscou com o giz as faces e disse que tinha 6 faces.

P: Tanto podem ser faces como podem ser...

Jacinta: Bases... e 12 arestas.

P: vamos recapitular. O cubo tem 8 bases e 12 arestas.

P. Gonçalo

Pegou num sólido, a professora perguntou quantas arestas tinha e ele respondeu que tinha 10 arestas, mas a professora ajudou e corrigiu, mostrou as outras duas e disse que tinha 12.

9. Agrupa os alunos de forma flexível, fomentando diferentes tipos de trabalho:

b) Individual

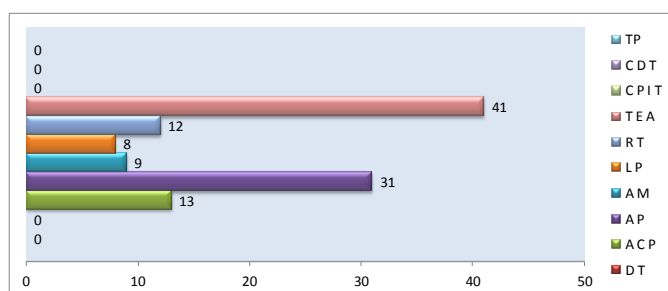


Gráfico nº27 - Trabalho individual

Foram vários os momentos de trabalho individual ocorridos, sendo que no TEA, embora a grande maioria dos alunos estabelecesse parcerias com os colegas, havia sempre alunos que trabalham individualmente.

Contemplamos os momentos em que as produções eram apresentadas individualmente, o que aconteceu 31 vezes, no contexto de 39 aulas em que esta atividade foi observada, sendo que, em cada uma das aulas, eram feitas 3 apresentações, de acordo com as inscrições, salvo algumas exceções. Neste caso a predominância da opção pela apresentação individual, deve-se, provavelmente ao fato de ser mais fácil para as crianças a nível da preparação da mesma.

À segunda-feira, aquando da avaliação e construção do PIT (13 UR), cada aluno lia atentamente as observações registadas pela professora, embora, após este primeiro momento, fosse muito comum partilharem esta reflexão com um colega, com o qual fariam parceria no TEA, ao longo da semana e na revisão de texto (12 UR), na fase inicial da mesma, era solicitado aos alunos uma reflexão individual acerca dos textos em análise. As restantes ocorrências referem - se às atividades de matemática (9 UR) e de língua portuguesa (8 UR).

Deduzimos que o trabalho individual constituía apenas uma forma de trabalho, entre outras, pelo que o número de ocorrências não seja tão significativo, se tivermos em linha de conta o número de sessões observadas, o que indicia uma metodologia de trabalho peculiar que não privilegia nem o tempo de trabalho coletivo, nem o trabalho de cariz individual, considerando alternativas, como veremos a seguir.

O estrato apresentado traduz uma situação de trabalho individual.

ATIVIDADE: TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO

Observação: 37º dia

Data: 30-11-2009, segunda, pelas 14:15

Estavam formados alguns pares no TEA: Óscar e Bia; Petra e J. José; Mónica e Emanuel; João e Jacinta; Inácio e Diana; Daniela e Fernanda. A professora Rosária trabalhou com o Tiago, o Gonçalo, o Gomes e o Vieira

No entanto, alguns alunos trabalhavam individualmente, como era o caso do Leandro e da Sofia.

9. Agrupa os alunos de forma flexível, fomentando diferentes tipos de trabalho:

c) Em pequeno grupo

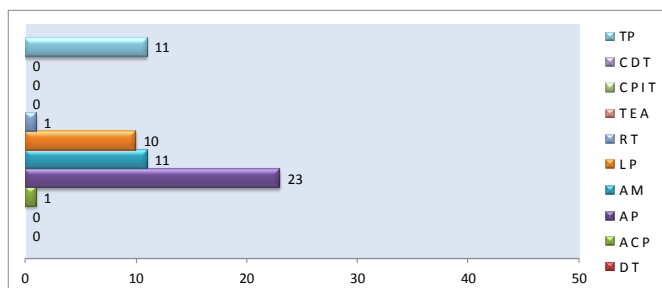


Gráfico n°28 - Trabalho em grupo

Não foi difícil perceber que a professora fomentava frequentemente o trabalho em pequeno grupo, tendo ocorrido em AP (23 UR), nas atividades de matemática (11 UR), no trabalho de projeto (11 UR), assim como na língua portuguesa (10 UR). Também ocorreu pontualmente na ACP e na RT.

Um dos exemplos apresentados consiste num diálogo entre os alunos acerca da formação de grupos e outro consta, precisamente, de uma aula em que a professora sugeriu aos alunos, para fazerem a apreciação crítica do texto, individualmente e, depois em pequeno grupo, em vez do trabalho em coletivo, resultando, assim, várias propostas de melhoria do texto.

A figura n° 14, que antecede a transcrição, demonstra um destes momentos de trabalho em grupo.



Figura n° 14 - Um momento de trabalho em grupo

ATIVIDADE: REVISÃO DE TEXTO

Observação: 34º dia

Data: 10-02-2010, quarta, pelas 15: 50

A professora dirigiu-se ao grupo, falando muito baixinho para as crianças fazerem silêncio e a ouvirem.

P: Cada grupo vai reescrever, melhorar o texto, só que em vez de ser no coletivo, como nós costumamos fazer... Já têm aqui algumas indicações, já têm algumas perguntas. O J. José fez uma pergunta e a professora disse:

- Espera. Cada grupo vai inventar. Vão todos trabalhar em grupo. Cada menino vai ter uma folhinha, mas em cada grupo vai sair um texto.

A professora disse a constituição de cada grupo. Todos vão dando ideias e vão escrevendo frase a frase. Toda a gente escreve. É p'ra melhorar o texto.

Prof: o trabalho de texto será feito em grupo – em 4 grupos (os habituais)

Os alunos fizeram o texto com a nossa ajuda: minha e da professora. Verificou-se a tendência de escreverem coisas ligeiramente diferentes no próprio grupo, nem sempre aceitam as ideias do colega e tiveram alguma dificuldade em iniciar. Ajudei em dois grupos a nível de organização, estabelecendo um responsável pelo grupo que iria aferindo o que já estava escrito e o que deveria ser acrescentado.

Os grupos, praticamente terminaram o trabalho até o intervalo. Trabalharam com interesse e a professora gostou da dinâmica, pois alguns alunos que colaboram muito pouco no coletivo, nesta situação participaram mais e o resultado foi bom. Depois do intervalo, ainda tiveram algum tempo cedido pela professora (10m) para concluir e depois apresentar aos colegas. Um elemento de cada grupo foi à frente ler o texto para os colegas e constatou-se textos engraçados, cuja estrutura ideacional era a mesma, mas variando nalguns pormenores.

9. Agrupa os alunos de forma flexível, fomentando diferentes tipos de trabalho:

c) Em pares (colaboração entre pares e tutorias).

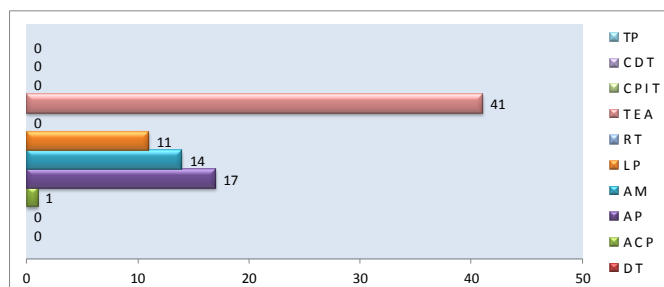


Gráfico nº29 - Trabalho em pares

O trabalho em pares foi privilegiado pela professora, nas atividades de matemática (14 UR) e nas atividades de língua portuguesa (11 UR), para além do TEA (41 UR) durante o qual foi possível observar as duas formas de trabalho: individual e a pares. Na apresentação de produções contamos 17 participações a pares e na avaliação e construção do PIT contamos 1 registo deste tipo de trabalho.

As transcrições que se seguem, a título exemplificativo, confirmam a utilização deste tipo de agrupamento da parte da professora, sendo possível perceber alguns constrangimentos inerentes a este tipo de trabalho.

ATIVIDADE: TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO

Observação: 25º dia
Data: 18-01-2010, quarta, pelas 16:30

Após o regresso à sala, a professora chamou a atenção para guardarem o caderno do PIT e levarem-no para casa para os pais assinarem o da semana anterior.

Disse também que não era necessário mudar as mesas, que poderiam continuar em U. Entretanto, nomeou alguns pares formados pela sequência dos lugares onde se encontravam e aceitou algumas sugestões para formação de pares que tiveram de mudar de lugar, para esse efeito.

P: Inácio e Vieira

Inácio: Não quero trabalhar com o Vieira.

P: Porquê?

Inácio: Ele tem que dar ideias.

P: Claro! Ele tem que dar ideias. Ele vai dar umas ideias e vai correr bem.

Os alunos acabaram por trocar pares

A Jacinta ficou com o Vieira e o Tiago com o Inácio

ATIVIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA

Observação: 28º dia
Data: 25-01-2010, segunda, pelas 16:40

Depois da resolução duma ficha, passou-se à próxima tarefa: elaboração de um texto com base nuns cartões com tópicos para a construção do mesmo.

Diana: É a pares.

Um aluno vai à frente tirar à sorte o nome do colega com quem vai trabalhar. É uma estratégia diferente que a professora utilizou para a formação de pares, porque regra geral, é habitual trabalharem com o colega do lado.

O Inácio tirou um cartão com o nome do Leandro, mas disse que não queria trabalhar com ele. A professora lembrou-lhe o que ele tinha prometido no Conselho de turma.

10. Estimula a participação de todos os alunos de modo equilibrado, solicitando, se necessário, a intervenção de alunos menos participativos.

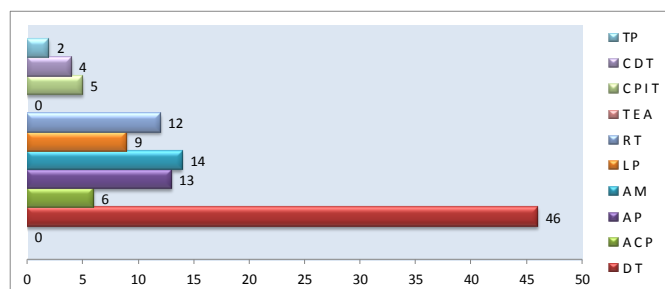


Gráfico nº 30 - Estimulação de todos os alunos à participação

Ao longo das aulas tornou-se clara a preocupação da professora em estimular a participação de todos os alunos, embora tivesse consciência de que ao solicitar a colocação do braço no ar para dar a palavra aos alunos que queriam participar, não facilitava a intervenção dos outros que não o faziam, ou porque se sentiam inseguros quanto ao que poderiam dizer ou por sentirem algum outro tipo de inibição, motivo pelo qual procurou

mudar de estratégia e convocar os alunos menos participativos, como poderemos confirmar numa das transcrições reveladas.

Para além da distribuição de tarefas (46 UR) que implicava necessariamente todos os alunos, já que obedecia a um sistema rotativo que passava por todos, constatámos esta intenção em muitos outros momentos.

Assim, a visibilidade deste indicador ocorreu nas aulas de matemática (14 UR), na revisão de texto (12 UR), na apresentação de produções (13 UR), na avaliação e construção do PIT (6 UR), no conselho de turma, mais propriamente na avaliação do PIT (5 UR), e na leitura e discussão do diário de turma (4 UR), assim como no trabalho de projeto (2 UR).

Vejamos alguns exemplos que revelam este propósito importante.

ATIVIDADE: TRABALHO DE TEXTO

Observação: 8º dia
Data: 28-10-2009, quarta, pelas 15:00

P: Meninos, vamos fazer perguntas ao autor. Há meninos que dizem muitas coisas e outros nada. A opinião de todos é importante para melhorar o texto, porque todos temos opiniões diferentes.

Observação: 19º dia
Data: 02-12-2009, quarta, pelas 16:35

P: Meninos que ainda não falaram... Óscar. Diz Óscar.

Óscar: No outro dia... Qual foi o outro dia?

P: O Vieira é que sabe. Vieira.

Vieira: segunda.

(...)

P: Vamos às perguntas. O Emanuel é o primeiro.

Gonçalo: Sei uma.

P: Diga...

Gonçalo: Qual era a PlayStation?

Diana: Onde jogaste futebol?

Vieira: No Porto Moniz.

P: Foste lá, de propósito? Leandro, que ainda não falou e gosto de ouvir a tua voz.

Observação: 12º dia
Data: 09-11-2009, segunda, pelas 16:40

A proposta de trabalho consistia em colocar questões aos colegas sobre um texto já lido pelos alunos.

P: Vamos variar (nos colegas que respondem).

Bia: Diana.

P: Mas a Diana já falou...

Bia: João.

João: A história passa-se na floresta.

P: Concordas?

Prof: Ah, quantos períodos tem no 2º parágrafo? P'ro Tiago.

Nóbrega: fácil.

(...)

P: O Gonçalo ainda não fez nenhuma pergunta, vamos lá pensar.

P: Quem ainda não fez?

C/s: Eu...

P: Jacinta.

Jacinta: Quantos períodos tem o 6º parágrafo? Para o Leandro.

11. Utiliza um ensino direto, explícito e sistemático.

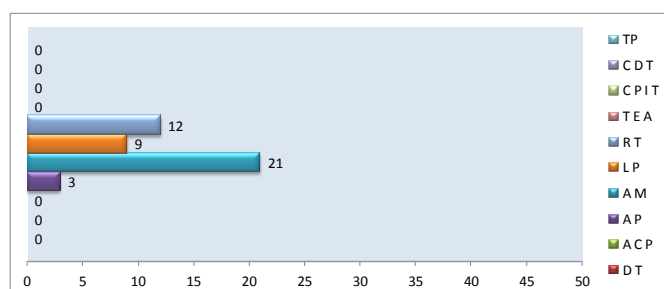


Gráfico nº31 - Utilização de um ensino direto, explícito, sistemático

Relativamente ao ensino direto e sistemático, embora não constituísse a metodologia de trabalho predominante, a verdade é que constatámos a sua utilização, principalmente na matemática (21 UR), na RT (12 UR), assim como na LP (9 UR) e na AP (3 UR), conforme alguns exemplos que damos a conhecer.

ATIVIDADE: AULA DE MATEMÁTICA

Observação: 6º dia

Data: 23-10-2009, sexta, pelas 14:00

A professora explicitou a ideia de que iriam fazer revisões acerca dos sólidos geométricos, os quais estavam sobre uma mesa à frente da sala.

Os alunos disseram uma quadra em coro sobre os sólidos. Depois, um aluno foi à frente, pegou no cone e disse quantas faces e vértices tinha. Em seguida, a professora chamou o Nóbrega, depois a Jacinta para virem à frente falar o que sabiam acerca de um dos sólidos.

A Jacinta mostrou o cubo e disse: Tem 8 vértices, riscou com o giz as faces e disse que tinha 6 faces.

P: Tanto podem ser faces com podem ser...

Jacinta: Bases... e 12 arestas

P: vamos recapitular. O cubo tem 8 bases e 12 arestas

REVISÃO DE TEXTO

Observação: 10º dia

Data: 04-11-2009, quarta, pelas 14:20

Bia: Ela tinha acabado de fazer peso.

P: Foi o João. Campo... Tem de ser o m porque o n é alérgico ao pó.

A professora recorreu à mnemónica para memorizarem mais facilmente a regra (...)

P: Vamos começar...

Sofia: Um dia, uma formiga vivia... que vivia num campo cheio de flores.

P: Temos de dizer o que aconteceu. Um dia, uma formiga que vivia num campo cheio de flores... o que aconteceu?

Inácio: Há muito tempo...

P: Então vamos começar. Há muito tempo...

Mónica: Havia...

P: Havia uma formiga.

Inácio: Devia ter o nome.

P: Então não é um, dizemos o nome.

P: Se calhar ficava melhor. Há muito, muito tempo, havia uma formiga que vivia com o seu filho.

Mónica: Com o seu filho num campo cheio de flores.

P: Há muito, muito tempo havia uma formiga que vivia com o seu filho num campo cheio de flores. Mas, vivia onde, especificamente?

(...)

12. Incrementa dinâmicas de trabalho que apelam à concentração e à envolvimento dos alunos a maior parte do tempo, estimulando a curiosidade e o entusiasmo pelas aprendizagens.

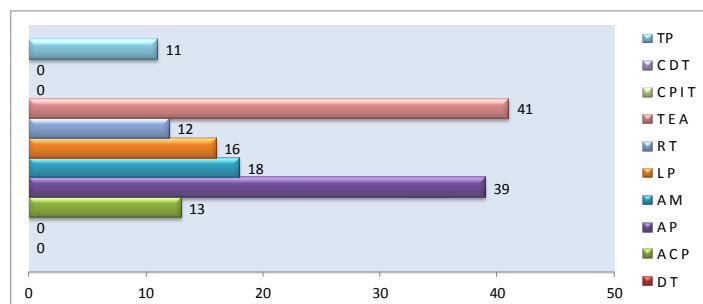


Gráfico nº 32 - Utilização de dinâmicas de trabalho motivadoras

Os dados visíveis no gráfico nº x constituem a prova irrefutável da implementação de uma metodologia de trabalho motivante e apelativa para os alunos. Neste sentido, foi possível assistir a estratégias de trabalho motivantes, que estimulavam a curiosidade e o entusiasmo pelas aprendizagens.

Desde o início das sessões de observação foi fácil perceber que os alunos revelavam enorme empenho pelo PIT e consequentemente pelo ACP (13 UR), assim como pelo TEA (41 UR). A apresentação de produções (39 UR) pelas características inerentes já exploradas suscitava o interesse dos alunos, tanto no que se refere aos que apresentavam, como aos que assistiam e no que diz respeito ao TP (11 UR) o entusiasmo era igualmente evidente.

Verificou-se que nas atividades de matemática (18 UR) e de língua portuguesa (16 UR), a professora sugeriu tarefas e desafios aliciantes e desafiadores, captando a curiosidade dos alunos.

Por fim, registamos a revisão de textos (12 UR) igualmente significativo, já que centrava o trabalho desenvolvido em torno de trabalhos dos próprios alunos e à participação ativa dos mesmos.

Vejamos alguns exemplos que elucidam esta análise.

ATIVIDADE: MATEMÁTICA

Observação: 5º dia
Data: 12-10-2009, segunda, pelas 17:00

Seguiu-se um jogo de matemática que, desta vez, foi realizado em grupo. A professora distribuiu uma folha quadriculada a cada grupo, que elege um representante. A professora escreveu no quadro: Já sabemos as tabuadas? Na sua posse tem cartões com a indicação das tabuadas e atrás do mesmo está o resultado. Quando 1 colega acerta tem 0 e o outro tem X.

Diana: para que serve o X?

P: para ajudar o colega.

Os alunos revelaram-se muito entusiasmados perante os desafios apresentados que não se revelaram muito exigentes, sendo que as atividades pareceram-nos simples e estruturadas.

Observação: 16º dia
Data: 23-11-2009, segunda, pelas 16:35

A professora preparava-se para ler uma história...

P: De que falará a história?

Deram várias ideias.

A professora perguntou que personagens poderiam ter a história e as crianças imaginaram eventuais personagens.

A professora leu a história sobre um ratinho que ouviu algo lá fora: o vento a uivar, entre muitas outras coisas e queria ir para a cama da mãe. Adormeceu, mas voltou a acordar, pois ouviu toc toc. Depois ouviu passos, pensou ser um ladrão. Depois ouviu outro som e a professora perguntou:

- Sabem quem é?

Inácio: O mocho (e era mesmo).

ATIVIDADE: TRABALHO DE PROJETO

Observação: 19º dia
Data: 20-01-2010, quarta, pelas 16:35

Jacinta, uma das alunas que integrava o grupo de trabalho que iria desenvolver o tema das plantas, disse-me: “Se fosse por mim, eu ficava o dia inteiro a fazer este projeto até acabar”, o que expressa o interesse manifestado pela aluna.

13 Desenvolve expectativas positivas para todos os alunos e reforça os sucessos.

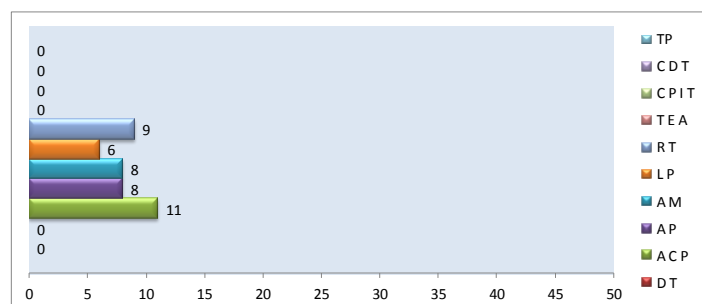


Gráfico nº 33 - Desenvolvimento de expectativas positivas para todos os alunos

Os dados acima expostos refletem os momentos captados por nós que indicavam expectativas positivas e o reforço dos sucessos obtidos pelos alunos: ACP (11 UR), RT (9 UR), AM (8 UR), AP (8 UR) e LP (6 UR), os quais procurámos retratar através dos exemplos transcritos.

ATIVIDADE: APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES

Observação: 11º dia

Data: 09-11-2009, segunda, pelas 14:05

Jacinta: Nóbrega

Nóbrega: Tu... gaguejaste...

P: Hesitaste um bocadinho... hesitaste, mas gostaste, foi? Gostaste do livro?

Nóbrega: abanou a cabeça para dizer que sim.

Diana: Porque é que tu gostaste desse livro (dirigindo-se ao Gonçalo?)

P: Porque é que tu escolheste esse livro (corrigindo a formulação da pergunta realizada pela Diana e dirigindo-se ao Gonçalo)?

Mónica: Professora também já tive um livro daqueles...

P: Espera, o Gonçalo vai dizer porque é que escolheu aquele livro.

Gonçalo: Eu queria ver qual era a magia do faz de conta.

P: Ah! Engraçado. Diz mais alto.

Gonçalo: Eu queria ver qual era a magia do faz de conta

P: Muito bem, o título realmente é bastante sugestivo: “Eu e a descoberta da magia do faz de conta... O Gonçalo estava a dizer que queria descobrir a magia do faz de conta. Engraçado...

Emanuel: Posso ver o desenho?

P: Ele mostrou o desenho. Não mostraste o desenho? O Gonçalo... Shiu... O Gonçalo raramente apresenta. Esta é a prova de como ele é capaz de fazer uma apresentação como os outros meninos. Por isso devia apresentar mais vezes, não acham?

ATIVIDADE: CONSELHO DE TURMA – ANÁLISE DO PIT

Observação: 9º dia

Data: 02-11-2009, segunda, pelas 17:30

P: Shiu! Pronto, vamos começar, então... Meninos... Vamos ver a ordem de trabalhos. Petra. Shiu... baixinho para ouvirmos. Vamos lá.

Petra: Eu programei 9 e fiz 2.

P: Então, o que é que tu achas da tua produção esta semana?

Petra: Eu trabalhei bem.

P: Uma das coisas que eu tinha dito no PIT da Petra a semana passada é que ela estava sempre a fazer a mesma coisa, as mesmas atividades. Ela fez imensas leituras...acrósticos... situações problemáticas mas tinha variado pouco... e ela, esta semana, realmente, acho que ela fez um bocadinho de tudo. Muito bem. Sim senhora.

(...)

P: Vieira.

Vieira: ... programei 19 e... fiz 17 (demorou algum tempo a contar).

P: Fizeste 17, foi?

Vieira: sim

P: o Vieira está a trabalhar um bocadinho melhor. O que é que vocês acham do trabalho do Vieira?

Várias crianças em coro: trabalhou bem.

P: Está um bocadinho melhor. Eu acho que o Vieira está a trabalhar um bocadinho melhor. O Vieira trabalhou com as professoras e realmente, o resultado tem sido um bocadinho melhor. Tem que ser assim, cada vez melhor. Tá bem, Vieira? Pronto...

14. Faz questões fechadas.

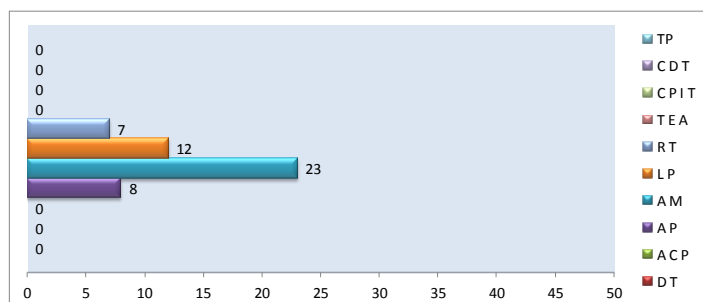


Gráfico n°34 - Colocação de questões fechadas

Percebeu-se, claramente, que a professora utilizou questões fechadas, o que é perfeitamente normal, tendo-se verificado a ocorrência das mesmas na AM (23 UR), na LP (12 UR), na AP (8 UR) e na RT (7 UR).

Vejamos um exemplo deste tipo de questões.

ATIVIDADE: REVISÃO DE TEXTO

Observação: 3º dia

Data: 06-10-2009, terça, pelas 14:10

P: Então, vamos voltar a escrever o texto: No meu verão... Qual foi o verão? Foi o do ano passado? Foi o de há dois anos?

João: Ontem.

Óscar: O ano passado.

P: Mas, ela diz que o verão deste ano... Vão dizer como é que eu escrevo... No verão... Porque é que verão se escreve com letra maiúscula, Leandro? Porquê?

O Leandro não respondeu...

P: E o teu nome?

Leandro: Porque é nome, professora.

15. Orienta a reflexão dos alunos e o percurso que devem seguir na construção das aprendizagens.

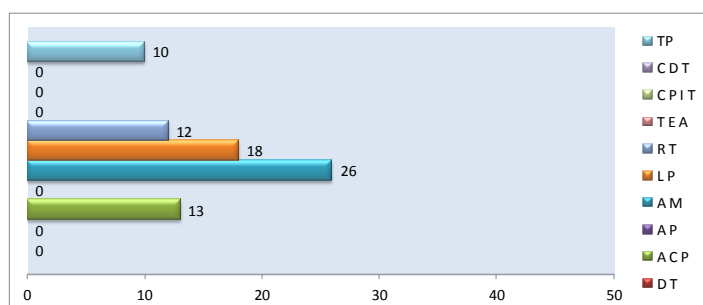


Gráfico n°35 - Orientação dos alunos nos seus percursos de aprendizagem

Este procedimento que consistia em orientar os alunos na construção dos seus percursos de aprendizagem foi prática comum, sobretudo no que diz respeito às atividades de matemática (26 UR), à língua portuguesa (18 UR), à avaliação e construção do PIT (13 UR), à revisão de texto (12 UR) e ao trabalho de projeto (10 UR), dos quais extraímos três exemplos.

ATIVIDADE: TRABALHO DE TEXTO

Observação: 14º dia
Data: 18-11-2009, quarta, pelas 14:50

P: vamos lá... fazer perguntas.

Leandro: Como se chamam as princesas?

A professora pergunta ao Nóbrega, mas este dá a palavra ao Tiago.

Tiago: podia ser nomes de meninas da nossa sala.

(...)

Mónica: O príncipe tinha mãe?

P: É isto que digo para terem atenção. Devem fazer questões para melhorar o texto. Num acróstico, as palavras podem rimar ou não. Vamos melhorar de maneira que fique um texto simples e bonito.

Observação: 19º dia
Data: 02-12-2009, quarta, pelas 14:40

P: vamos pensar em perguntas importantes

Mónica: O que fizeste na casa da avó?

Vieira: A avó fez anos. Cantei os parabéns.

J. José: Só agora é que ele diz?

P: Por isso, estamos a melhorar... Óscar, não queres dizer nada do que tens aí escrito.

(...)

P: E como podemos dizer isto?

Diana: aspas

P: Parêntesis. Com o meu avô... Qual? Pai pelo pai?

Vieira: Sim!

P: Para terminar

Mónica: Foi um dia inesquecível

P: O que é inesquecível?

Sofia: Que não se vai esquecer.

16. Aceita as ideias dos alunos e integra-as no trabalho que está a ser desenvolvido.

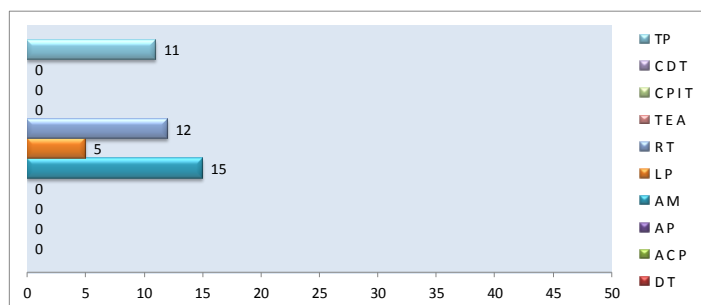


Figura nº 36 - Valorização das ideias dos alunos

Apercebemo-nos, desde o início, que a professora considerava os alunos como protagonistas do seu próprio processo educativo, motivo pelo qual as suas ideias eram, sempre que possível, integradas no trabalho que estava a ser desenvolvido, tendo constatado essa intenção de forma explícita na AM (15 UR), na RT (12 UR), na TP (11 UR) e na LP (5 UR), conclusão corroborada pelos exemplos citados.

ATIVIDADE: REVISÃO DE TEXTO

Observação: 14º dia
Data: 18-11-2009, quarta, pelas 15:00

P: A última palavra... Vamos ver se conseguimos terminar numa última palavra para ficar com um ar poético. E muito mais podia ser...
A professora leu o que estava escrito até aqui.
P: Palavras que rimem com profissionais... A Diana disse mais.
João: Eles dançaram mais que o príncipe gostou.
P: E se o príncipe escolhesse uma princesa para casar?
Tiago: A Petra.
P: Não é p'ra escolher meninas. É p'ra rimar, mas o príncipe casou com a a que...
Sofia: Gostou mais.
P: Com a que gostou mais!

Observação: 34º dia
Data: 10-02-2010, quarta, pelas 15:50

P: Eles se casaram. Está bem construída?
Fernanda: A Daniela disse uma coisa importante.
Daniela: Aparece assim de repente. Eles se casaram, aparece assim de repente.
P: É verdade. Realmente é verdade. Tem de ser melhorado, sim senhora.

ATIVIDADE: AULA DE MATEMÁTICA

Observação: 45º dia
Data: 19-05-2010, quarta, pelas 14:30

P: Cada viagem por pessoa custa...
Inácio: 30 euros.
Emanuel: Custava...
A professora escreve no quadro: "Cada viagem custa 30 euros..."
Inácio: Umas professoras...
P: Umas professoras da escola do Rancho ou a professora Cláudia. Podemos dizer: a professora Cláudia.
Nóbrega: Eu escrevi...
Prof: O que escreveste?
(...)
Inácio: Sabendo que era 7 euros e cinquenta.
P: Ah! Sabendo que o preço é de 7,5Euros... Sabendo que o preço foi de 7,5 euros, qual é a pergunta?
(Escreve no quadro)
Petra: Quanto é que o proprietário baixou?

17. Implementa dinâmicas de trabalho conducentes à realização de atividades diferenciadas em simultâneo e com autonomia.

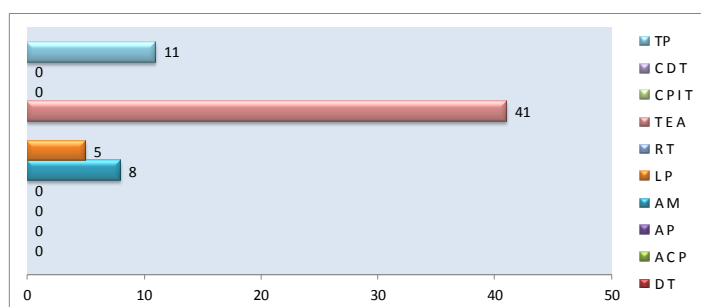


Gráfico n°37 - Promove atividades diferenciadas em simultâneo

Como não poderia deixar de ser, este indicador assume especial preponderância no âmbito duma pedagogia diferenciada, pois esta pressupõe que em determinados momentos do trabalho pedagógico, os alunos possam realizar atividades diferenciadas em simultâneo e com autonomia.

Registámos estes momentos no tempo de estudo de autónomo, assim como no trabalho de projeto, tendo ocorrido, igualmente, no trabalho de língua portuguesa (5 UR) e de matemática (8 UR).

Apresentamos uma foto alusiva a um destes momentos e a descrição de alguns exemplos esclarecedores.



Figura n° 15 - Dois alunos a realizar atividades diferenciadas em simultâneo

ATIVIDADE: TRABALHO DE PROJETO

Observação: 26º dia
Data: 20-01-2010, quarta, pelas 16:30

Os grupos estavam em fases muito diferentes. O grupo das plantas iria preparar a apresentação, outro grupo iria concluir o trabalho (fase anterior à preparação da apresentação), os outros 2 grupos iniciavam um novo projeto e um grupo corrigia o questionário que os colegas preencheram a propósito da apresentação do seu projeto.

ATIVIDADE: TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO

Observação: 37º dia
Data: 26-02-2010, sexta, pelas 16:30

À medida que os grupos concluíam o trabalho proposto na área da matemática, davam início ao TEA. Assim, enquanto alguns alunos iniciavam este trabalho autónomo, outros continuavam na resolução de situações problemáticas, ocorrendo atividades diferenciadas em simultâneo.

ATIVIDADE: AULA DE MATEMÁTICA

Observação: 41º dia
Data: 14-04-2011, quarta, pelas 14:30

Enquanto a Bia resolvia uma situação problemática já construída coletivamente pelos alunos, a professora pediu ao João José para construir um problema que incluísse uma caixa com vários pacotes de arroz. João José: No Modelo havia uma caixa de arroz. Dentro dessa caixa tinha 6 pacotes de arroz...

18. Dá indicações precisas sobre o trabalho que os alunos devem realizar, justificando essas opções.

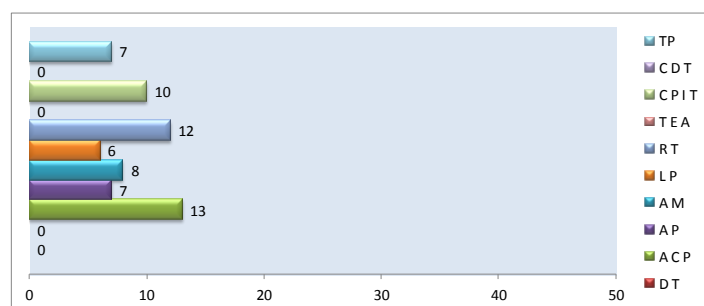


Gráfico nº38 - Atribuição de indicações precisas aos alunos

Embora a professora tenha assumido o papel de orientadora, não raras vezes, considerou necessário dar indicações precisas acerca do trabalho que os alunos deveriam fazer. Fê-lo, preponderantemente, na avaliação e construção dos PITs (13 UR), nas revisões de texto (12 UR), durante as quais sentia sempre a necessidade de afirmar os procedimentos a serem seguidos. No conselho de turma, aquando da análise dos PITs (10 UR) e na apresentação de produções (7 UR). No momento final relativo à apreciação crítica das

apresentações, era frequente constatar esta atuação da professora, para além de outros momentos a considerar: AM (8 UR), LP (6 UR) e TP (7 UR).

Os exemplos a seguir citados ajudam-nos a compreender melhor este indicador.

ATIVIDADE: CONSELHO DE TURMA – ANÁLISE DO PIT

Observação: 11º dia
Data: 20-11-2009, sexta, pelas 18:00

A propósito da análise do PIT, a professora dirige-se ao Nóbrega

P: P'ra semana, no mínimo tem que fazer 4 textos. O Leandro trabalhou pouco. Trabalhou com o Nóbrega... P'ra semana continua a trabalhar com o Nóbrega? Não, p'ra semana vai trabalhar com quem? (...)

Observação: 37º dia
Data: 26-02-2010, sexta, pelas 17:55

Inácio: Eu acho que ela cumpriu o que a professora disse: 2 textos.

P: Sim, mas tem de trabalhar mais. Tem de se esforçar desde o início. Não é só no final da semana. Não é no momento. Ah! Deixa-me fazer mais uma ficha. Não! Fazer mais uma ficha à pressa na loucura, sem pensar, não dá resultado. Vocês têm que trabalhar continuamente. Se é 1h que temos para o TEA, vamos aproveitar aquela hora.

ATIVIDADE: APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES

Observação: 25º dia
Data: 18-01-2010, segunda, pelas 14:10

P: Vou fazer uma pergunta ao par da Jacinta. Fizeste uma preparação, não fizeste? Como te esqueceste, pediste à Jacinta para te ajudar. Verdade ou mentira? ... Inscreveste-te há muito tempo?

João José: Há uma semana.

P: Vocês devem ter a preocupação de ver o que programaram. Verificou-se que o João José estava envergonhado... não falava. Já falámos tantas vezes sobre estas improvisações. Podem ler um texto, por ex: um poema ou uma história. Eu notei que parecia um desenrasque... Se é apresentação de produções têm que preparar alguma coisa antes, alguma coisa com valor e qualidade.

Jacinta: Ele só disse agora... (justificando-se)

P: Ah! Percebi isso... Podem trazer tanta coisa preparada: um trabalho que fizeram e que querem mostrar aos colegas... Vocês concordam com o que estou a dizer?

SÍNTESE EXPLICATIVA

Podemos afirmar que a professora implementava um ensino diferenciado, embora reconheçamos algumas fragilidades, pois nem todos os indicadores em análise se evidenciam com mesma intensidade.

No que diz respeito à adequação do ensino às diferentes formas de aprender dos alunos e à subsequente variação de abordagens multissensoriais, pareceu-nos não existir da parte da professora uma intencionalidade pedagógica explícita neste sentido, embora esta tenha

diversificado muito as estratégias de trabalho, evitando cair na rotina, até porque um dos seus principais objetivos era desenvolver o espírito crítico dos alunos. Por este motivo, não raras vezes, dirigiu à turma questões abertas e desafios adequados, que suscitassem algum grau de dificuldade, mas cuja resolução fosse exequível.

Estes desafios, na maior parte das vezes, eram colocados em momentos de trabalho coletivo, constatando-se que alguns alunos revelavam imensas dificuldades em compreendê-los, mas pareceu-nos também, que no desenrolar da interação entre os alunos e a professora, a tarefa tornava-se mais clara e estruturada, facilitando a entendimento da mesma.

O recurso ao questionamento foi frequente e, apesar de contabilizarmos muitas questões fechadas, o que é perfeitamente normal, a verdade é que assistimos à colocação de muitas questões abertas que envolviam os alunos da turma, constatando-se a preocupação em estimular a participação de todos. Se é verdade que, em alguns momentos, a professora dava a palavra aos alunos que levantavam o braço, correndo o risco de limitar as participações na aula, também verificamos outros momentos em que era a professora que indicava determinados alunos, incentivando-os a participar. Chegava, inclusive, a dar-lhes um tempo de reflexão, enquanto passava a palavra a outra criança ou realizava outra tarefa, para assegurar que o aluno teria o tempo suficiente para desenvolver o seu raciocínio.

Todavia, este tempo que é tão importante para os alunos desenvolverem o seu raciocínio e responderem de forma mais assertiva aos desafios que lhes eram colocados, nem sempre nos pareceu suficiente, sobretudo quando ocorriam em tempos coletivos, salvo algumas exceções, talvez por ter tido a intenção de implementar dinâmicas de trabalho ativas que não permitissem tempos livres e que fossem atrativas, apelando à concentração e à envolvência de todos.

Com efeito, desde o início das observações que nos apercebemos da motivação, do empenho e do entusiasmo manifestados pelas crianças, cujas ideias eram integradas no trabalho desenvolvido, pois estas eram efetivamente as protagonistas do processo de aprendizagem, a quem eram criadas condições de autonomia e de responsabilização pelos seus percursos de aprendizagem.

Os princípios pedagógicos subjacentes à construção das aprendizagens pelos próprios alunos e à implementação de uma pedagogia diferenciada não invalidaram a utilização de

um ensino direto, explícito e sistematizado em determinados tempos de trabalho breves e específicos.

A professora assumiu um papel de orientação, mas também não se inibiu de dar indicações precisas acerca do trabalho que os alunos deveriam realizar, bem como adotar posturas diretivas, sempre que tal se justificava e sobretudo, no que dizia respeito às atividades desenvolvidas por eles de forma autónoma, mas sujeitos a uma monitorização por parte da docente, que se apercebendo de dificuldades, procurava conversar com os alunos e ajudá-los a minorar ou suprimir os problemas com que se deparavam.

Foi possível perceber que a docente desenvolvia expectativas positivas para todos os alunos, reforçando de forma positiva os seus sucessos e abordava os erros e as dificuldades manifestadas pelos alunos como processos naturais dos seus percursos de aprendizagem, o que se verificou em variadas situações, mas sobretudo na revisão de texto e em algumas propostas específicas de trabalho que incidiam precisamente nestas dificuldades, tendo sido o TEA o momento privilegiado para os alunos o fazerem.

Constatou-se também que aos alunos era atribuída autonomia suficiente para fazerem opções em função, não só das suas vivências do quotidiano, mas também do que considerassem adequado às suas necessidades educativas, mas também dos seus interesses, objetivo concretizado, entre outros momentos, na apresentação de produções e área de projeto. Esta possibilidade de escolha estendia-se a outras situações, tais como a escrita de texto, em que podiam fazê-lo sob a forma que preferissem, por exemplo, em poesia ou prosa ou até na forma de apresentação destes produtos que poderiam assumir o formato de uma dramatização, uma leitura ou uma banda desenhada.

No entanto, o programa que constava das listas de verificação não era descurado e servia de referência, sobretudo no que se refere ao estudo do meio, cujas aprendizagens decorriam da implementação de uma metodologia de projeto, com implicações benéficas para as aprendizagens dos alunos, motivo pelo qual os trabalhos obtidos resultavam mais aprofundados do que se as temáticas fossem desenvolvidas segundo uma abordagem tradicional.

Neste trabalho de projeto, os saberes prévios dos alunos foram valorizados, o que sucedia noutros momentos de trabalho, já que em muitas situações desafiantes, assim como aquando da revisão de conteúdos trabalhados, tais conhecimentos eram invocados para

facilitar a conexão com novas aprendizagens, embora tal preocupação nem sempre nos pareceu explícita.

Incrementar dinâmicas de trabalho que permitam a realização de atividades diferenciadas em simultâneo, não é tarefa fácil e requer uma gestão criteriosa no trabalho da sala de aula, que a professora soube desenvolver em muitos momentos, durante os quais os alunos trabalhavam de forma autónoma, algumas vezes no âmbito da mesma área, outras vezes, em áreas diferenciadas e sob a forma de agrupamentos diversificados, já que, enquanto uns trabalhavam individualmente, outros interagiam com os seus pares em parcerias ou em grupos.

Estes tipos de agrupamentos alternavam-se em função dos objetivos, da natureza da atividade e das características da turma, sucedendo que uma determinada atividade poderia ter o seu início em trabalho coletivo, sucedendo logo de seguida um trabalho em grupo, para no momento a seguir, ocorrer um trabalho individual, o que comprova a variedade de agrupamentos promovidos pela professora, com especial ênfase no trabalho colaborativo entre pares, muito solicitado, quer sob a forma de tutorias, mas sobretudo, em parcerias.

Concluimos esta síntese explicativa com um outro aspeto importante que diz respeito ao fato da professora dar apoio pedagógico na sala de aula num tempo privilegiado para o efeito: o TEA, durante o qual, outros alunos estabeleciam parcerias, ou trabalhavam individualmente, mas, mais importante do que isso, atuavam com autonomia, sem a qual não é possível implementar uma pedagogia diferenciada, já que esta metodologia de trabalho pressupõe indubitavelmente um ambiente educativo de autonomia e de responsabilização dos alunos pelas suas aprendizagens, com o apoio de alguns mecanismos e estruturas de ajuda, para além de outros recursos, entre os quais, os próprios alunos, que não devem ser desmerecidos.

Recordo, a título de exemplo, que um dia a Petra, já tendo terminado o trabalho estabelecido e que consistia numa ficha de trabalho individual, teve a oportunidade de escolher uma outra atividade do seu interesse, não tendo que corresponder absolutamente a uma necessidade educativa, pois como havia afirmado a professora, ela já tinha ganho o direito de escolher, não o que necessitava de trabalhar, mas o que gostava mais de fazer, visto que já havia trabalhado muito.

Esta gestão do trabalho pedagógico na sala de aula desenvolveu-se no âmbito de um clima de trabalho assente em práticas democráticas de regulação social do quotidiano vivenciado na sala de aula, como teremos oportunidade de abordar na dimensão a seguir considerada.

6.1.2.6 Práticas democráticas de regulação social da vida escolar

1. **Cria um clima de trabalho aprazível, de autonomia e de flexibilidade, estabelecendo com os alunos relações interpessoais harmoniosas, com base no respeito e na honestidade.**

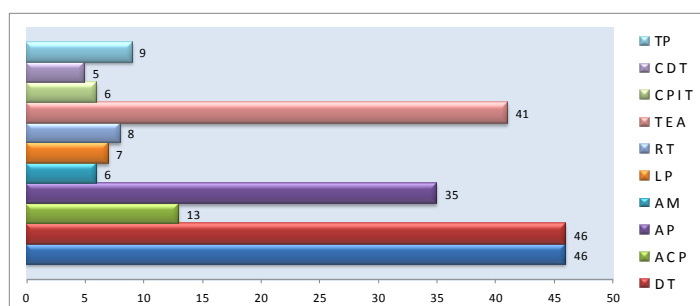


Gráfico n°39 - Criação de um clima de trabalho aprazível

Os dados obtidos permitem-nos afirmar que, na maior parte do tempo, era visível a existência de um clima de trabalho aprazível, de autonomia e de flexibilidade em todos os tempos de trabalho, ocorrendo com maior predominância nuns do que noutros, em função dos incidentes que surgiram. Podemos afirmar que o ambiente educativo era harmonioso e assente na transparência, cooperação e respeito mútuo, não significando, no entanto, que a professora não fizesse advertências, sobretudo no que ao comportamento diz respeito, como teremos oportunidade de ver mais adiante.

Assim são estes os resultados obtidos: PD e DT (46 UR); TEA (41UR); AP (35 UR); ACP (13 UR); TP (9UR); RT (8 UR); LP (7 UR); AM e CPIT (6 UR); CDT (5 UR).

Vejamos um exemplo de trabalho de texto em que, tanto a professora como os alunos interagem de forma agradável e amena.

ATIVIDADE: TRABALHO DE TEXTO

Observação: 19º dia

Data: 02-12-2009, quarta, pelas 14: 30

Diana: *Eu fiz um texto com algumas ideias da minha irmã.*

Prof: *Tinhas dito que gostaste...*

João: *Da preciosa ajuda...*

Prof: *Eu gostei da preciosa ajuda da minha irmã porque...*

Inácio: *Deu muitas ideias.*

Prof: *Ideias interessantes?*

(...)

Prof: *Porque...*

João: *Ajudou-me nas ideias.*

Bia: *Porque ajudou-me a fazer o texto...*

Emanuel: *porque ajudou – me com ideias interessantes.*

Prof: *Eu gostei da preciosa ajuda da minha irmã, porque as suas ideias...*

Gomes: *Foram engraçadas.*

Prof: *Vieira, foram engraçadas ou divertidas?*

Vieira: *Engraçadas...*

Prof: *Podemos continuar assim: Quando eu acabei os trabalhos de casa... Pode ficar assim?*

Vieira: *Sim*

2. Comunica de forma clara, correta e eficaz com os alunos.

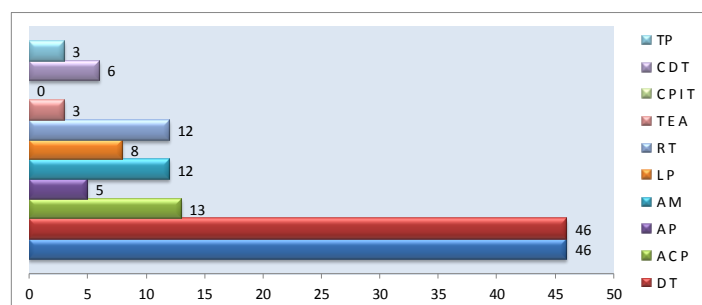


Gráfico nº 40 - Comunicação clara, correta e eficaz

Podemos assegurar que a professora, na maior parte do tempo comunicava com os alunos de forma clara, correta e eficaz com os alunos. De qualquer forma, para além de alguns momentos em que a linguagem não variava muito e baseava-se numa certa rotina já conhecida dos alunos, como sucedia com o plano diário, a distribuição de tarefas, a avaliação e construção do PIT à segunda-feira e até mesmo a revisão de texto, cuja estrutura seguia uma metodologia precisa sequencial, registámos alguns momentos em que este indicador se destacava: AM (12 UR), LP (8 UR), AP (5 UR), CDT (6 UR) e TP (3 UR).

Vejamos duas transcrições a título de exemplo.

ATIVIDADE: TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO

Observação: 33º dia
Data: 08-02-2010, segunda, pelas 14:00

P: Vi que muitos meninos perceberam o que foi dito a semana passada sobre o número de atividades. Só um ou outro menino é que não percebeu isso, mas a maior parte já percebeu.

O TEA é um bom momento para aprenderem mais, apesar de eu achar que alguns meninos não aproveitam bem o TEA para superarem as vossas dificuldades. Isso nota-se nas fichas de avaliação. Vejo que há meninos que podiam fazer alguns exercícios que não sabem bem.

ATIVIDADE: AULA DE MATEMÁTICA

Observação: 3º dia
Data: 06-10-2010, quarta, pelas 15:45

P: Um menino pôs na casa das centenas. Tem o mesmo valor na casa das unidades? Ao pôr na casa das dezenas é uma dezena e se for na casa das unidades é uma unidade. Cada menino pôs em lugares diferentes e deu resultados diferentes. Vamos pensar. Vamos ver qual é o menor número aqui.

6.3 Questiona os alunos e escuta atentamente os seus comentários, incentivando-os a refletir de forma crítica e construtiva sobre o seu comportamento e as mais diversas questões do quotidiano na sala de aula.

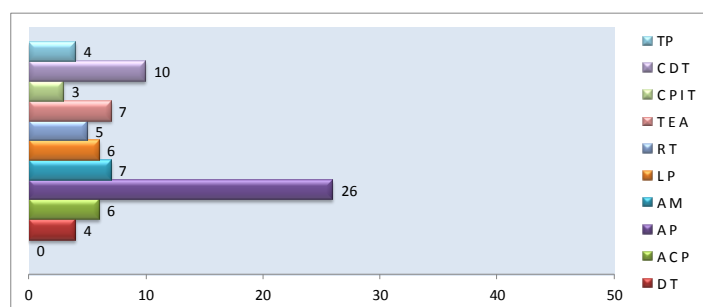


Gráfico nº41 - Incentivo à reflexão crítica sobre questões do quotidiano

Constatámos ser usual a professora questionar os alunos acerca dos seus comportamentos, incentivando-os a refletir sobre os mesmos de forma crítica e construtiva. Foram vários os momentos assinalados para o efeito, dos quais salientámos a apresentação de produções (26 UR), com o maior número de ocorrências, até porque em cada dia poderia acontecer três apresentações, no final das quais a professora, regra geral, fazia um comentário. O momento alusivo ao conselho de turma, designadamente a leitura e discussão do diário (10 UR), constituía uma oportunidade para, não só questioná-los, mas também escutar os seus argumentos, no contexto de um ambiente de trabalho democrático e de regulação social.

Ocorreram outros episódios na AM (7 UR), TEA (7 UR), LP (6 UR), ACP (6 UR), RT (5 UR), DT (4 UR) e CPIT (3 UR).

Apreciemos duas situações exemplificativas.

ATIVIDADE: APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES

Observação: 11º dia
Data: 06-11-2009, sexta, pelas 13:45

Enquanto o Gonçalo lê, alguns alunos parecem distraídos. Entre eles o Leandro e João, que, entretanto, fazem uma dobragem.

A professora chama pelo João, baixinho, para apelar à sua atenção, pois parece muito distraído. O Nóbrega deita a cabeça na mesa e o João José arruma o material que está sobre a mesa.

Agora seguem-se os comentários. Quem controla o tempo é a Jacinta.

Sofia: mostraste rápido as imagens.

P: O Inácio está a ouvir?

Sofia: Mostraste as imagens rápido.

P: Mostraste...não foi?

João José: Eu não consegui ver...

Jacinta: Bia

Bia: Eu gostei do teu livro, porque respeitaste a pontuação. Estás de parabéns!

P: Já falaram três meninos?

Jacinta: Não. Agora o Leandro

Leandro: Eu concordo com a Sofia. Eu acho que tu mostraste as páginas rápidas

P: E isso foi mau porquê?

Sofia: Devias mostrar melhor, mais devagar.

P: para quê?

Sofia: Para ver melhor.

ATIVIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA

Observação: 22º dia
Data: 11-01-2009, segunda, pelas 17:00

Depois do intervalo, fomos até à sala de Música para os alunos ensaiarem as Janeiras, juntamente com outras turmas. Depois regressamos à sala e depois de arrumarem as mesas e algum material, por volta das 17h começaram a trabalhar.

A professora disse para se despacharem. Depois perguntou o que se tinha passado de manhã, pois o professor de educação física tinha se queixado (depois dos ensaios na sala de música) do comportamento dos alunos: Tiago, Nóbrega, Gonçalo, Inácio e Gomes. O Inácio ia falar de outro menino, mas a professora disse para ele falar de si próprio e não de outro. O Inácio disse que não fez nada, que não se portou mal.

P: Gonçalo, o que aconteceu?

Gonçalo: Estava sempre a falar.

Inácio: mas, eu não estava. Estava com atenção.

P: O professor não disse para se calarem? E se disse, porque não o fizeram? O que foi que o Gomes fez?

Gomes: estava distraído.

P: Achas que fizeste bem?

Gomes: O Nóbrega não estava a cantar.

P: porquê?

Nóbrega: não sei.

P: Não sabes? Tu és inteligente como os outros. Não tens nada a dizer?

O Nóbrega não respondeu. Manteve-se calado.

P: Eu estou a falar com o Nóbrega para toda a gente ouvir.

Nóbrega: para a próxima vou me portar bem.

P: Acho bem porque não quero ouvir falar outra vez nisto.

P: E o Tiago? O que é que aconteceu?

Tiago: Não quis fazer nada.

P: Porquê?

Tiago: Não sei.

P: Se tu não sabes, quem sabe?

P: A semana passada trabalhaste bem. Queres voltar a ser cigarra?

João: Não queres ser como a formiga?

(...)

A professora disse que queria que aprendessem e por isso pediu que se portassem melhor.

4. Exerce autoridade com equilíbrio emocional, de acordo com os valores democráticos, assegurando a ordem na sala.

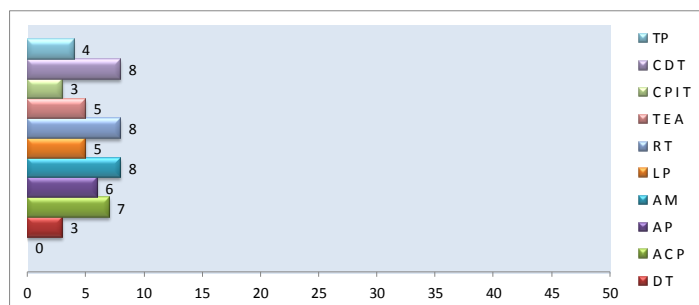


Gráfico nº42 - Exercício da autoridade com equilíbrio emocional

Um outro aspeto merecedor de registo reporta-se ao facto de a professora ter primado por construir uma relação de respeito e de transparência ao longo da vida escolar, motivo pelo qual também se tornou fundamental exercer autoridade com o necessário equilíbrio emocional, de modo a conciliar a ordem na sala com a garantia de exercício dos valores democráticos. Mas, nem sempre se afigurou tarefa fácil, sobretudo com determinadas crianças que, de vez em quando, procuravam confrontos com a professora, uns ingenuamente, é sabido, mas outros nem por isso.

Os momentos assinalados no gráfico nº 42 indiciam registos em que essa autoridade foi evidenciada em função de certos contextos que justificaram a evidência deste indicador (RT, AM e CDT:8 UR; ACP:7 UR; AP:6 UR; TEA, LP:5 UR; TP:4 UR; CPIT, DT:3 UR).

O único momento em que não destacamos qualquer unidade de registo, deve-se ao fato de não ter emergido qualquer incidente que justificasse qualquer menção, sendo, inclusive, acertado, afirmar que os planos diários ocorreram com a normalidade desejável.

Os momentos transcritos a seguir refletem as várias formas utilizadas pela professora para garantir o bom funcionamento na sala de aula, sendo certo, que, se em algumas vezes, fê-lo de forma simpática em tom de brincadeira e de modo subtil, houve situações que exigiram um tom mais frontal e revelador de nítido desagrado.

ATIVIDADE: TRABALHO DE PROJETO

Observação: 19º dia
Data: 02-12-2009, quarta, pelas 15:25

Perante a questão da professora, os alunos respondiam em sobreposição, causando burburinho e ruído. A professora fez uma paragem e simplesmente aguardou que fizessem silêncio.

Observação: 23º dia
Data: 13-01-2010, quarta, pelas 17:30

Os alunos passaram para o TP, mas gerou-se alguma confusão e agitação na sala. A professora sentiu necessidade de mandar parar tudo e pedir a atenção de todos. Disse que julgava que eles fossem autónomos para começar o trabalho de projeto, mas reconheceu, afinal, se ter enganado quanto a isso... Acrescentou parecer-lhe que, em vez de evoluírem, estavam a regredir e, então supervisionou o trabalho. Relembrou a composição dos grupos, questionando aos próprios alunos, quem ficava com quem e fez em colaboração com eles, um ponto da situação em relação ao que cada grupo tinha p'ra fazer, tendo, por fim, sugerido que se organizassem de imediato para começarem a trabalhar.

ATIVIDADE: AULA DE MATEMÁTICA

Observação: 23º dia
Data: 13-01-2010, quarta, pelas 16:00

A professora falou baixinho para um elemento de cada grupo ir à frente e levar os envelopes que continham o material utilizado. A professora passa com o copo pelos grupos para colocarem lá os dados, com os quais tinham trabalhado durante a aula.

P: Eu vou chamar primeiro o grupo mais sossegado para fazer fila lá fora (para o intervalo).

A professora utiliza muito esta estratégia, assim como mandar deitar a cabeça na carteira para sossegar os alunos...

5. Faz advertências e exige mudanças de comportamento.

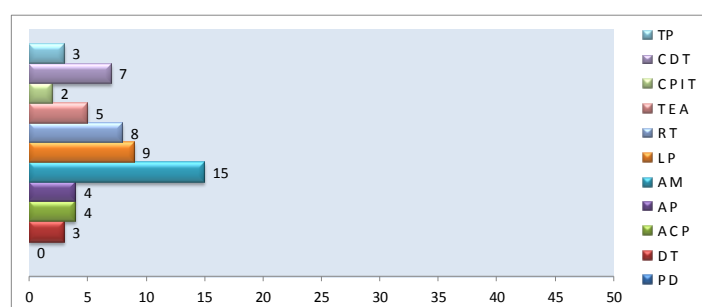


Gráfico nº 43 - Advertências

Ao longo de todas as aulas observadas, ocorreram incidentes que justificaram da parte da professora advertências nos mais variados momentos de trabalho, exceto aquando da elaboração do plano diário. A atividade, durante a qual, foi registado o maior número de ocorrências refere-se à matemática (15 UR), à língua portuguesa (9 UR) e à revisão de

texto (8 UR), mas também com menor incidência à CDT (7 UR), ao TEA (5 UR), ao ACP, DT e AP (4 UR), ao TP e PD (3 UR) e ao CPIT (2 UR).

Os exemplos apresentados permitem-nos perceber com maior clareza, os contextos de ocorrência destas advertências e o fato de alguns comportamentos da parte dos alunos, nomeadamente no que diz respeito ao incumprimento de algumas regras, não estarem sujeitos a qualquer tipo de consequência, sendo utilizada com frequência a conversação.

ATIVIDADE: CONSELHO DE TURMA – DIÁRIO DE TURMA

Observação: 11º dia
Data: 06-11-2009, sexta, pelas 18:00

A propósito de uma ocorrência que constava do diário de turma na coluna do “Não Gostámos”, que envolvia o Nóbrega e outros alunos, a professora fez uma intervenção.

P: Mas, é assim... espere. Nós vamos pedir desculpa e vamos prometer que isto nunca mais volta a acontecer. É porque... de dia p'ra dia... de semana p'ra semana é sempre a mesma coisa. Pede-se desculpa, está bem, que é o que devemos fazer quando se magoa alguém, mas vamos também começar a ter consciência para não estar sempre a cometer os mesmos erros. Não achas, Nóbrega? Não achas? Tu ficas todo triste quando admites. É verdade que ficas, mas também deves pensar antes de fazer as asneiras, não achas?

(...)

Mais tarde, pelas 18:20, a propósito de uma queixa registada na coluna do gostámos.

P: Ah... Há coisas que têm de ser esclarecidas... têm de ser esclarecidas.

Jacinta: Bia.

Bia: Acho que vocês deviam pedir desculpa.

João: Eu só mexi no afia...

P: Mas, mexeste noutras coisas...! Mas, mexeste?

Jacinta: Eu acho que não se deve mexer nas coisas dos outros. O Óscar está sempre a mexer nas minhas coisas.

P: Olha, assim, não estamos a resolver nada. Uma coisa é emprestar. Se o colega do lado não tem e esqueceu qualquer coisa em casa, pode emprestar ao colega. Agora, outra coisa é mexer nas coisas do colega sem pedir autorização. Estamos a dizer uma coisa e vocês estão a dizer outra... Então, em que é que se fica? João, admites que mexeste em algumas coisas, não sei o que foi, nalgumas coisas do João José?

João: Eu só mexi no afia.

ATIVIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA

Observação: 22º dia
Data: 11-01-2010, segunda, pelas 18:10

Quando um par apresentava um trabalho, o Emanuel queria continuar o seu poema, por isso continuava a cochichar com o colega. A prof foi junto dele e perguntou-lhe se ele queria que os colegas o perturbassem quando apresentasse o trabalho...

ATIVIDADE: REVISÃO DE TEXTO

Observação: 14º dia
Data: 18-11-2009, quarta, pelas 14:50

Prof: Vieira. Não ouço quem fala sem colocar o dedo no ar.

Vieira: Onde era a casa do príncipe?

Nóbrega: No castelo.

Inácio: na floresta.

(...)

Prof: Braço no ar. Não falem ao mesmo tempo.

6. Promove a gestão cooperada de conflitos, procurando estabelecer compromissos e encontrar soluções para possíveis problemas.

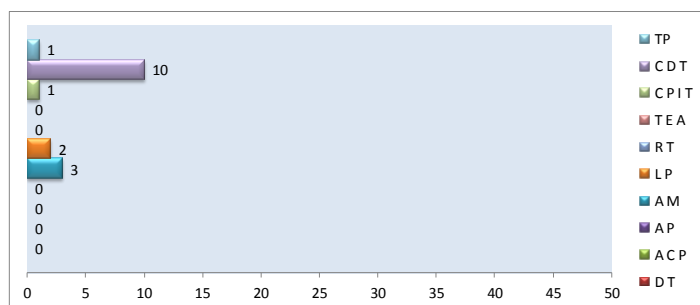


Gráfico n°44 - Gestão cooperada de conflitos

O momento que se revelou privilegiado para gerir de forma cooperada os conflitos sucedidos, foi sem dúvida no conselho de turma, principalmente, aquando da leitura e discussão do diário de turma (10 UR), embora tenham surgido noutros momentos, tais como AM (3 UR), LP (2 UR), CPIT (1 UR) e TP (1 UR). Os exemplos apresentados são esclarecedores.

ATIVIDADE: CONSELHO DE TURMA – DIÁRIO DE TURMA

Observação: 1º dia

Data: 09-10-2009, sexta, pelas 18h00m

Após algum tempo desde o início do conselho, durante o qual fizeram um balanço do trabalho realizado no âmbito do PIT, surgiu o momento de abordar outras questões relacionadas com as relações interpessoais entre os alunos baseadas nos registos que constavam do diário de turma.

João José: E o diário de turma? E as regras que fizemos?

P: Agora, o João e o Óscar orientam o resto da reunião. Como a semana passada, não houve conselho, se houve algum assunto para resolver, resolvemos, senão passamos à frente.

O João passou a ler o diário da semana passada.

Após a leitura da mesma a professora dirige-se a um dos alunos

P: Se tiveres alguma dúvida importante que não esteja resolvida, então chamamos esses meninos aqui. Não vamos falar desses meninos quando não podem se defender

João: Eu não gostei que o Nóbrega me afogou.

Nóbrega: Está desculpado.

Entretanto, o João lê outra ocorrência...que ocasionou algum burburinho.

Óscar: Calados! Quem quer falar põe o dedo no ar.

Bia: Eu estava na fila e o Tiago disse: "Olha uma pequena ali" e começou a dar-me pontapés.

Petra: Eu disse: "Tiago para de dar pontapés na Bia.

Óscar: Eu lembro-me. Eu até estava lá.

Petra: Eu tava lá. O Tiago estava a dar pontapés. Eu disse para ele parar e ele parou quando a professora chegou.

João José: Eles deviam desculpar-se na mesma.

P: Tiago vais pensar o porquê de dares pontapés às meninas. Achavas que tinha graça? Achavas que eles achavam que era brincadeira ou não?

O Tiago permaneceu calado, sem responder.

João: Pode-se resolver. Todos dão um abraço.

*E assim foi. Os alunos implicados na ocorrência foram para a frente e deram um abraço.
 João: Um abraço, mãozada e desculpas.
 O Tiago assim o fez.
 O João continuou a leitura da ata.*

Observação: 35º dia
 Data: 12-02-2009, sexta, pelas 18:15

*P: Soluções. Vamos pensar em soluções. Vamos pensar em soluções p'ra melhorar. Vamos arranjar soluções, p'ra resolver. Isto não pode continuar assim... Temos de ser todos amigos. Todos!
 João: A gente devia brincar mais com ele...
 P: Nós devíamos...
 João: Nós devíamos brincar mais com ele. Nem dar socos, nem pontapés e não chamar nomes. Eu não chamei nomes. Eu só fiz assim, quando a gente estava a jogar à apanhada.*

7. Gere com segurança e flexibilidade situações problemáticas, conflitos interpessoais de natureza diversa e comportamentos inapropriados

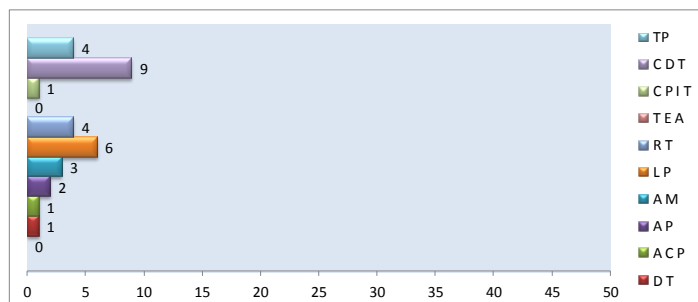


Gráfico nº45 - Gestão de situações problemáticas

Ao longo das sessões de observação, presenciámos situações problemáticas que suscitaram da parte da professora algumas reações no sentido de gerir os conflitos e eventuais comportamentos inadequados, como por exemplo utilizar o diário de turma para manifestar o seu desagrado acerca de algum comportamento inapropriado, provocando intencionalmente uma intervenção no conselho.

Por conseguinte, é perfeitamente compreensível que tais momentos tenham ocorrido com predominância no conselho de turma (9 UR), já que é o momento designado para o efeito, durante o qual a professora também tem direito de intervenção.

Se no ponto anterior, abordámos a forma como a professora envolve os alunos na resolução cooperada de conflitos, neste o foco recai na atitude categórica da professora quando esta assume a gestão de tais comportamentos, sem os sujeitar ao escrutínio da turma, não só no conselho, mas em qualquer outro momento em que ocorram: LP (6 UR),

RT e TP (4 UR), AM (3 UR), AP (2 UR), ACP; DT, CPIT (1 UR), como é possível confirmar nos exemplos apresentados.

ATIVIDADE: MATEMÁTICA

Observação: 13º dia
Data: 13-11-2009, sexta, pelas 14:15

O Tiago distrai-se com um colar e a professora pede-lhe para guardá-lo. A professora volta a interromper para chamar a atenção do Tiago para guardar o colar.

A professora, entretanto começa a explicar a sugestão de trabalho e os alunos interrompem:

- Posso falar?

ATIVIDADE: CONSELHO DE TURMA – DIÁRIO DE TURMA

Observação: 27º dia
Data: 22-01-2010, sexta, pelas 18: 05

Emanuel: Eu não gostei do comportamento do Pedro Tiago no trabalho de texto. Rosária.

P: Eu vou falar. Se o Pedro Tiago quiser falar... Posso falar? Nós, na Quarta-feira estivemos a fazer trabalho de texto, como costumámos fazer sempre. O Pedro Tiago esteve sempre ali a brincar com a borracha. O Pedro Tiago esteve quase todo o tempo sempre a brincar com a borracha e sempre a atirar aos colegas. Estava-se a distrair e a distrair os colegas, durante o trabalho de texto. O problema é que tu estiveste a brincar, não aprendeste. O trabalho de texto é um momento muito importante para vocês aprenderem a escrever um texto. Estamos a refletir sobre os textos dos colegas. Estamos a ver aquilo que não está bem e isto ajuda, não só o autor do texto, como todos os meninos. Ajuda todos os meninos a escrever, cada vez melhor. E o Pedro Tiago perdeu uma oportunidade para aprender a escrever melhor um texto, porque esteve sempre na brincadeira. Agora, eu quero perguntar-te, Pedro Tiago... Tu achas que tiveste uma boa atitude há dias, quando estávamos a fazer o trabalho de texto?

Tiago: Não.

Prof. Não queres falar nada sobre isto? Porque é que estiveste a jogar as borrachas enquanto estavas a fazer o trabalho de texto, o melhoramento do texto da Mónica? Diz-me qual foi o motivo? O que é que te levou a fazer isso?

Tiago: Não sei

P: Não! Tem que ter um motivo!

João: Há sempre uma razão.

Tiago: porque eu queria brincar.

P: Não tiveste tempo p'ra brincar na hora de almoço lá em cima? E tu achaste que o melhor lugar para brincar era a sala de aula? E diz-me porque é que tu tinhas necessidade de brincar. Diz lá. Explica.

Tiago: Eu e os meus colegas brincava-se com duas canas e com borrachas a atirar p'ros outros.

P: Dentro da sala de aula?

P: Tu brincavas o ano passado com borrachas e canas dentro da sala? E tu achavas que isso era correto? Olha, o que é que É assim... Há meninos aqui... Se calhar, o Pedro Tiago está um pouco... E, então, qual é a diferença entre estar no recreio e na sala?

Tiago: Na sala é para estudar. No recreio é p'ra brincar, pular...

P: Pronto, então dentro da sala... tu, Tiago, tu é que vais dizer. O que é que dentro da sala nós devemos fazer?

Tiago: Ficar quietos, ficar atentos ao que a professora diz, escrever, quem quiser falar, pôr o dedo no ar...

P: Muito bem. Olhem como o Pedro Tiago sabe. O Pedro Tiago sabe muito bem!

ATIVIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA

Observação: 31º dia
Data: 01-02-2010, segunda, pelas 16:30

Bia: O João José disse um palavrão.

P: Disseste ou não?

João José: Não

P: Se estás a mentir ficas mal com a tua consciência... Vamos relembrar os tipos de frase.

8. Fomenta aprendizagens cooperativas e de entreajuda na construção de aprendizagens, perspetivando a turma como uma comunidade de aprendizagem

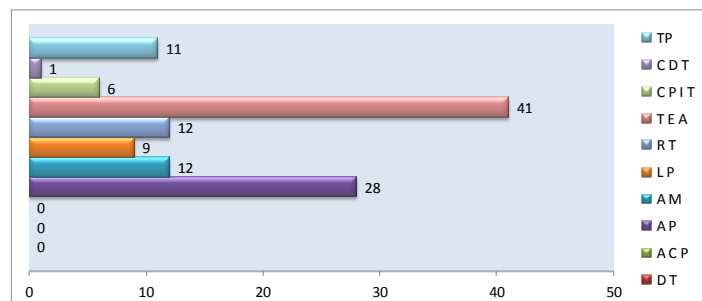


Gráfico n° 46 - Dinamização de atividades cooperativas

Uma das metodologias de trabalho mais evidenciadas diz respeito à promoção de aprendizagens cooperativas e de entreajuda, já que a professora entendia a turma como uma comunidade de aprendizagem.

Pela análise do gráfico n° 46, podemos verificar que num total de 39 sessões em que foram apresentadas produções, em 28 dessas sessões, os alunos fizeram-nas a pares ou em grupo, em conformidade com as possibilidades concedidas pela professora, situação que se confirmou em todas as sessões de TEA (41 UR) e de TP (11 UR).

Tendo em conta que a aprendizagem cooperativa não se fomenta unicamente no âmbito do trabalho em grupo ou de parcerias, compreende-se porque é que contemplamos as sessões de RT (12 UR), pois a interação estabelecida entre os alunos também com intencionalidade cooperativa não pode ser desmerecida. Este pressuposto também se aplica às restantes atividades, onde foi possível registar esta intencionalidade educativa, designadamente, na matemática (12 UR), na LP (9 UR), na avaliação do PIT em conselho (6 UR) e na análise do diário de turma, também em conselho (1 UR).

Para exemplificar o que acabámos de referir, registamos alguns exemplos.

ATIVIDADE: REVISÃO DE TEXTO

Observação: 10º dia

Data: 04-11-2009, quarta, pelas 14:30

P: Um dia ela foi passear com o seu filho até o lago mágico que... e qual era o sonho da formiga?

Emanuel: ter uma vida maravilhosa - relendo o que estava escrito no quadro

Mónica: Ela desejou...

Emanuel: ter uma vida maravilhosa com muita comida...

P: Então o que é que ela pediu?

Emanuel: Ela pediu uma vida maravilhosa...

P: O seu desejo foi concretizado, Mónica? Ter uma vida maravilhosa?

Emanuel: com comida e mais um filho.

P: uma vida maravilhosa com muita comida...- escrevendo no quadro.

Nóbrega: para o inverno

P: para não dizermos comida e comer, vamos dizer passar um inverno sem preocupações. É outra maneira de dizer... Passar um inverno sem grandes preocupações.

ATIVIDADE: CONSELHO DE TURMA – ANÁLISE DO PIT

Observação: 37º dia

Data: 26-02-2011, sexta, pelas 18:20

Nóbrega: Vou trabalhar mais e vou brincar menos.

Tiago: Vais trabalhar com quem? Vais trabalhar com quem?

Burburinho.

P: Só isso? (Burburinho). Mas, o Inácio está aqui para dar a palavra a quem quer falar. Porque é que todos estão a falar ao mesmo tempo?

Inácio: João.

João: Então, tu vais trabalhar mais no recreio? Não disseste que ias trabalhar?

Nóbrega: na sala...

João: Devias trabalhar com uma pessoa.

Inácio: Quem quer falar mais? Pedro Tiago.

Tiago: Tu devias trabalhar com uma pessoa...

Inácio e mais crianças: Sim...

Tiago: Com uma pessoa de que tu gostas e trabalhe bem.

9. Fomenta a interação entre os alunos e gere as discussões sem assumir protagonismo

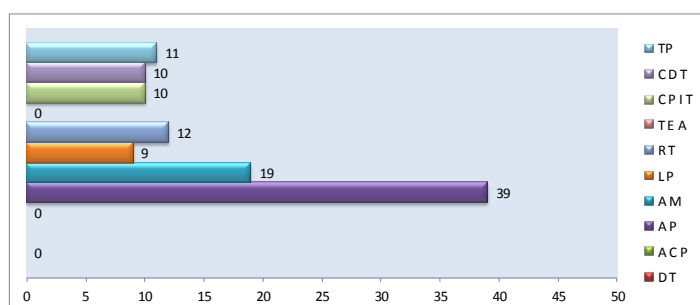


Gráfico nº47 - Fomento da interação entre os alunos

Muitos foram os momentos de diálogo entre os alunos, enquanto protagonistas dum contexto educativo em que o papel desempenhado pela professora consistia em conduzir a conversa sem predeterminar o seu percurso.

As apresentações de produções foram momentos privilegiados para operacionalizar este propósito, assim como as atividades de matemática (19 UR), as revisões de texto (12 UR),

o trabalho de projeto (11 UR), o conselho de turma nos dois momentos que o compõem (10 UR) e ainda na língua portuguesa (9 UR).

As transcrições pretendem ilustrar esta realidade observada.

ATIVIDADE: AULA DE MATEMÁTICA

Observação: 4º dia
Data: 09-10-2009, sexta, pelas 15:10

Os alunos fazem questões aos colegas acerca da sua agenda semanal.

João José: A partir de que horas começamos as aulas com a professora Rosária?

Diana: A partir das 13h e 30m.

P: Diz (dirigindo-se a um aluno).

Emanuel: Quantas vezes temos estudo com a professora Luz?

P: Quem responde?

João: Quantas vezes temos estudo com a professora Luz, por semana?

P: Emanuel - que estava a registar a resposta no quadro - despacha-te a dar a resposta. Quantas vezes temos estudo por semana?

Mónica: Com a professora Luz?

P: Não é só a professora Luz que dá estudo. Então fica assim: Quantas vezes temos estudo por semana com a professora Luz?

João: A que horas é o almoço?

Nóbrega: É das 12:30 às 13:30.

P: Última pergunta.

ATIVIDADE: CONSELHO DE TURMA – DIÁRIO DE TURMA

Observação: 6º dia
Data: 23-10-2009, sexta, pelas 18:00

Óscar: O Pedro Tiago estava no recreio a puxar os cabelos da Mónica e atirou a cabeça contra a parede.

Nóbrega: Professora, mas ele disse que a Mónica também tinha dado porrada nele.

P: Mónica...

Mónica: É verdade, mas ele começou primeiro.

Tiago: Professora, o Óscar agarrou-me para a Mónica dar porrada.

P: Lembras-te disso, então...! Lembras-te do que fizeste? Tu gostas que te batam?

Tiago: Sim.

P: Tu gostas que te batam... Então, porque choras? Temos de resolver isto! O que fazemos?

- 10. Negoceia com os alunos as regras de convivência, de colaboração, de participação e de respeito mútuo e recorda-as em momentos oportunos, exigindo o cumprimento das mesmas.**

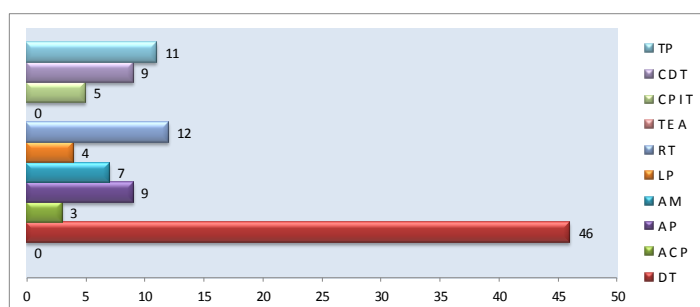


Gráfico nº48 - Negociação das regras de convivência

Ao longo das observações realizadas foi notória a preocupação da professora em promover práticas democráticas de regulação social, motivo pelo qual optou, numa grande maioria das vezes pela negociação em vez da imposição, no entanto, tal não invalidava que não exigisse o cumprimento das regras elaboradas para garantir a ordem e o bom funcionamento da vida escolar.

Provas irrefutáveis disso foram as constantes rememorações da professora relativamente ao que havia sido acordado com os alunos para regular as suas participações na revisão de texto, assim como no trabalho de projeto, no conselho de turma (9 UR), nas apresentações de produções (9UR), ou nas atividades de matemática (7UR), no conselho, na avaliação do PIT (5) e de língua portuguesa (4UR), ou ainda, na avaliação e construção do PIT (3UR).

A imagem revelada e as transcrições procuram expressar de modo inequívoco o que acabamos de evidenciar.

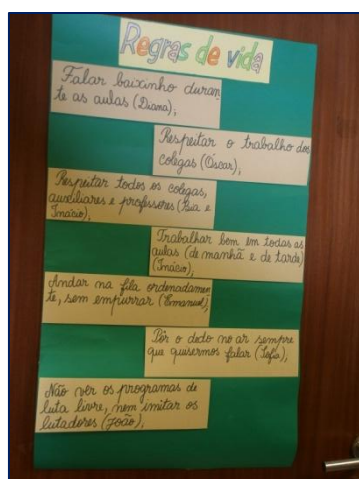


Figura nº 16 - Regras de convivência negociadas pelos alunos

ATIVIDADE: APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES

Observação: 11º dia

Data: 06-11-2009, sexta, pelas 13:45

Óscar e Vieira apresentam a leitura de um texto.

Óscar: Eu vou ler "Uma Cascata de primavera". Ele lia um parágrafo e o Vieira outro.

Alguns mexem no estojo, apresentam um olhar vago. Não parecem estar muito atentos. O João José observava a sua história, que iria ler a seguir. Parecia estar a preparar-se. O João fazia uma dobragem. O Leandro e o Gomes mexiam na mochila.

Jacinta: Já acabou (o tempo disponível).

Faltava duas folhas e a professora disse que não lessem mais, mostrando apenas as imagens rapidamente.

P: Vá... Comentários, então. Quem é que dá a palavra? Vá Jacinta.

(...)

P: Gonçalo, o que é que tu estás arrumando agora, a esta hora, que não é hora de arrumar. Ok, sim senhora... Vocês costumam fazer o quê, quando um grupo acaba?

Todos deram uma palma.

ATIVIDADE: CONSELHO DE TURMA – ANÁLISE DO PIT

Observação: 11º dia

Data: 06-11-2009, sexta, pelas 17:45

Algumas crianças conversavam e tentavam dar a sua opinião em simultâneo relativamente ao trabalho desenvolvido por um dos colegas.

P: Oh, meninos, quando chegar a vossa vez, vocês... Quando chegar a vossa vez, vocês vão falar. Shiu!

ATIVIDADE: CONSELHO DE TURMA – DIÁRIO DE TURMA

Observação: 15º dia

Data: 20-11-2009, sexta, pelas 18:15

A propósito duma ocorrência que surgiu no diário relativamente ao comportamento dos alunos na fila, designadamente, de um empurrão, a professora pediu que saíssem dali com uma regra estabelecida.

João: Sair na fila com as mãos atrás das costas.

(...)

A propósito duma reclamação da Mónica acerca duma atitude do João José de que não gostou, houve um momento em que falavam ao mesmo tempo e acusavam-se. A Mónica insistia que o João José a tinha empurrado e este negava, criando-se um impasse.

A professora diz que quando magoam alguém e não é de propósito não é preciso colocar no diário e referiu que a coluna do gostámos também é importante. Disse ainda que se falamos dos problemas, é para não repeti-los.

P: É para isso que serve o conselho de turma.

Observação: 24º dia

Data: 15-01-2010, sexta, pelas 18:25

P: Não se deve dizer palavrões nem p'ro ficheiro, nem p'ra nada.

Tiago: Eu disse baixinho.

P: nem baixo nem nada. É porque estamos aqui como meninos. Tu não estás em casa e aqui há regras.

ATIVIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA

Observação: 24º dia

Data: 18-01-2010, segunda, pelas 17:40

P: Não é “eu”. É levantar o dedo no ar. Quando alguém colocar uma pergunta. Têm que estar com atenção. Não é perguntar o que é porque não se repete a pergunta.

11. Negoceia tarefas e responsabilidades com os alunos, promovendo a sua autonomia.

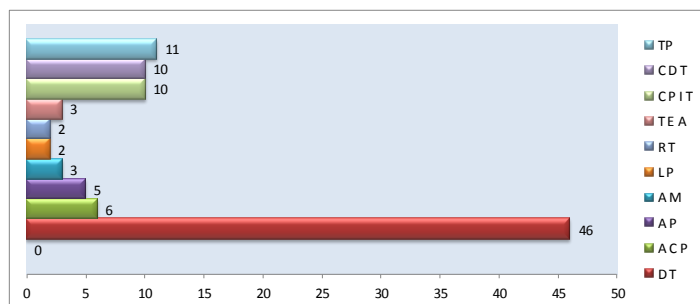


Gráfico nº49 - Negociação de responsabilidades, promovendo a autonomia

A negociação de tarefas assumiu maior visibilidade no momento alusivo à distribuição de tarefas, que apesar de serem definidas às segunda-feira, importava garantir o seu cumprimento diário, no âmbito do desenvolvimento de um sentido de responsabilidade e de autonomia.

Mas, para além deste momento específico, o Conselho de turma, quer no momento de avaliação do PIT, quer aquando da leitura do diário de turma (10 UR), assim como o trabalho de projeto (11 UR), também constituíram circunstâncias propícias à operacionalização deste indicador.

Registamos ocorrências em que as tarefas diárias, entre outras responsabilidades eram relembradas ou negociadas: ACP (6), AP (5), AM (3), TEA (3). LP e RT (2).

Mapa de Tarefas
Mês: Março

	1ª Semana	2ª Semana	3ª Semana	4ª Semana	5ª Semana
Moderador e Secretário	Diana	João	João	Diana	
Distribuir material	João	Diana	João	João	
Tempo e Calendário	João	João	João	João	
Presenças e Plano diário	João	João	João	João	
Biblioteca	João	João	João	João	
Ficheiros	João	João	João	João	
Matemática	João	João	João	João	
Manter a sala arrumada	João	João	João	João	
Mensageiros	João	João	João	João	

Legenda: ● cumpriu ● não cumpriu

Figura nº 17 - Mapa de tarefas

Calendário
Mês: Febreria

	1ª Semana	2ª Semana	3ª Semana	4ª Semana	5ª Semana
Segunda-feira	João	João	João	João	
Terça-feira	João	João	João	João	
Quarta-feira	João	João	João	João	
Quinta-feira	João	João	João	João	
Sexta-feira	João	João	João	João	
Sábado	João	João	João	João	
Domingo	João	João	João	João	

Datas importantes neste mês:
 8 de Fevereiro - dia da parental
 9 de Fevereiro - dia da escola
 10 de Fevereiro - dia do aluno
 11 de Fevereiro - festa da escola de Coimbra
 16 de Fevereiro - entrada
 26 de Fevereiro - aniversário do grupo

Figura nº 18 - Calendário

ATIVIDADE: DISTRIBUIÇÃO DE TAREFAS

Observação: 2º dia

Data: 12-10-2009, segunda, pelas 13:30

Os alunos organizam as mesas, dispondo-as de forma a poderem trabalhar em grupo. A professora dirige-se aos alunos para combinar com eles a distribuição de tarefas, aproximando-se do quadro de registos das mesmas, seguindo a ordem apresentada e a regra da rotatividade.

P: As tarefas... Vamos alterar. Temos os mesmos elementos há duas semanas. Foram: o João e a Sofia que estiveram há duas semanas. Esta semana a moderadora é a Petra, o secretário: o Vieira; João e Óscar distribuem o material; o Leandro e o José, o calendário; O Inácio e a Diana, presenças; o Óscar e o Gonçalo são responsáveis por manter a biblioteca arrumada; o João Pedro e o Nóbrega mantêm os ficheiros organizados; A Bia e o Emanuel mantêm a sala arrumada; a Jacinta e o Gomes serão os mensageiros.

Após algumas considerações sobre a semana de trabalho que estava a iniciar e a subsequente elaboração do plano diário, a professora incitou os alunos à assunção das suas tarefas.

P: Vamos começar com as tarefas. Quem recolhe os TPC? O Óscar recolhe os trabalhos e o João distribui as capas. Quem vem à apresentação de produções? O moderador é a Mónica.

Observação: 3º dia

Data: 23-10-2009, sexta, pelas 13:40

Após a leitura do plano diário, a professora relembra as tarefas que cada um está encarregado de desempenhar naquele momento.

Entretanto, um aluno distribui as capas de argolas a cada colega, enquanto outro regista o plano diário no mapa, de acordo com o que a professora registou no quadro.

Os alunos estão muito atentos a observar o registo e aguardar pela capa.

12. Desenvolve estratégias de ação que visam a validação social do trabalho de produção e de aprendizagem.

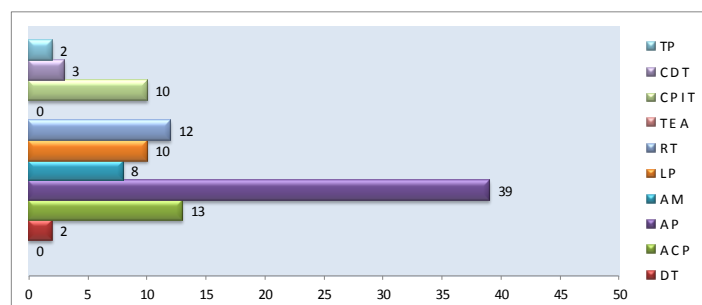


Gráfico nº50 - Validação social das aprendizagens

Foi comum assistir ao desenvolvimento de várias estratégias de validação social do trabalho realizado pelos alunos, as quais se evidenciaram na apresentação de produções, na revisão de textos, na avaliação e construção do PIT e no conselho de turma (análise do PIT). Surgiram outras circunstâncias a salientar: LP (10), AM (8), CDT (3) e TP (2), sendo estas duas últimas incidências referentes à comunicação à turma de dois projetos de trabalho.

A figura nº 19 revela uma comunicação à turma de um trabalho de projeto e as citações apresentadas pretendem demonstrar a evidência deste indicador.



Figura nº 19 - Apresentação à turma de um trabalho de projeto

ATIVIDADE: APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES

Observação: 6º dia

Data: 23-10-2009, sexta, pelas 13:45

Após a distribuição de tarefas, 3 alunas apresentam uma produção aos colegas e à professora.

Diana: Se eu fosse um golfinho...

A aluna foi à frente e leu um texto da sua autoria.

A Bia também foi à frente e leu uma história, esforçando-se por dar a entoação adequada à leitura que fazia.

Mostrava o texto e as gravuras que o acompanhavam à medida que o lia

Após estas duas apresentações, alguns alunos colocaram as mãos no ar para terem direito à palavra. Um dos alunos que assumia o papel de moderador indicava quem deveria falar.

Sofia: Quantas vezes estudaste?

Diana: nenhuma.

Sofia: Gostei muito

Diana: Obrigada

Nóbrega: Tu leste a primeira página, muito rápido.

P: Eu já disse quando apresentarem uma crítica para arranjarem uma solução. Qual é a solução?

Nóbrega: Ler mais lento...

ATIVIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA

Observação: 9º dia

Data: 02-11-2009, segunda, pelas 17:25

P: Agora o vosso trabalho vai ser o seguinte: vão criar um poema a pares.

A professora parou, fez uma pausa e calou-se para obter o silêncio dos alunos.

P: Vão fazer um poema deste género. Mas será “Leilão de outono”, de maneira que rimem de 2 a 2 versos.

Eu fiquei com a Jacinta e a Bia neste trabalho e verifiquei que tiveram muita dificuldade, assim como o João José e o Tiago.

Depois do trabalho feito, ensaiaram aos pares e alguns grupos de 3.

Estavam muito entusiasmados. Cada par ou grupo de 3 foi à frente apresentar a sua poesia.

13. Atribui um sentido sóciomoral ao desenvolvimento do currículo e à vida escolar.

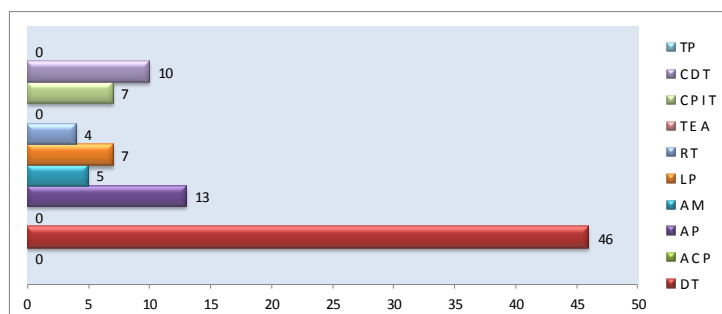


Gráfico n°51 - Sentido sóciomoral atribuído ao currículo

Podemos assegurar que a professora também atribuía um sentido sócio moral ao desenvolvimento do currículo e à vida escolar, pelas várias manifestações expressas nesse sentido, quer através da responsabilização por tarefas que passavam rotativamente por todos, quer mediante os mais diversos incidentes emergentes aquando das mais variadas atividades, tais como a apresentação de produções (13 UR) e o conselho de turma, tanto na avaliação do PIT (7 UR), mas sobretudo na análise do diário de turma (10 UR), momento em que este sentido sociomoral adquire uma expressão significativa.

Mas, como o ambiente educativo assentava numa comunidade de aprendizagem e na interação entre os seus membros, é perfeitamente normal que tenham ocorrido outros contextos a considerar: LP (7 UR), AM (5 UR) e RT (4 UR).

A figura n° 20 (uma ata decorrente de um conselho de turma) e as citações a seguir reveladas são exemplos que pretendem explicitar esta componente do trabalho escolar na sala de aula.

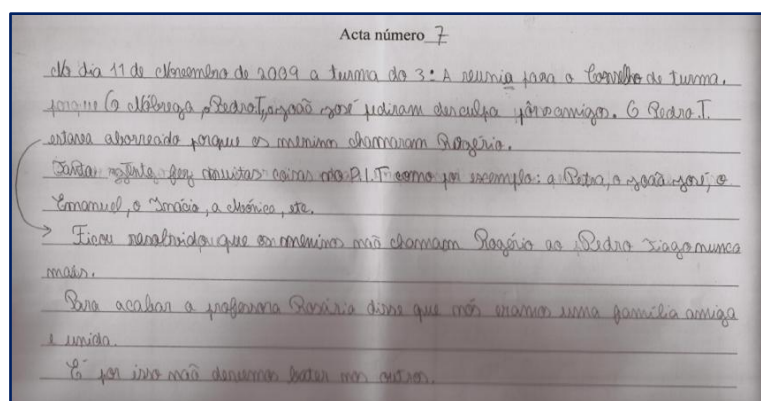


Figura n° 20 - Ata de um diário de turma

ATIVIDADE: APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES

Observação: 8º dia
Data: 28-10-2009, quarta, pelas 14: 15

O Pedro Tiago juntamente com outros dois colegas: Mónica e Bia, apresentaram uma história com fantoches.

P: Qual é o título?

Tiago: As amigas e os amigos do céu.

Depois da apresentação, a professora disse: 1, 2, 3 e todos deram uma palma.

Jacinta: Eu acho que o Pedro Tiago não falava muito e ele é que estava inscrito.

Mónica: Porque ele estava a brincar.

Inácio: A Mónica e a Bia estavam sempre a falar atrás.

P: Eu quero dizer uma coisa. Primeiro, pelo Tiago se inscrever para apresentar uma produção. Muito bem por te teres inscrito. Outra coisa, eu concordo com a Jacinta: Como te inscreveste, eu concordo que sejas o responsável. Logo, tu é que deverias orientar a atividade.

Bia: Ele devia falar mais e não ficar calado.

P: Mas como é a primeira vez... Vamos dar-lhe outra oportunidade.

ATIVIDADE: AULA DE MATEMÁTICA

Observação: 26º dia
Data: 15-01-2010, quarta, pelas 15:50

P: Vamos pensar se é possível fazer uma soma com um resultado menor.

Um aluno apagou o que tinha feito e emendou. O João José também fez o mesmo, mas justificou-se dizendo que a Mónica também o tinha feito.

P: És honesto porque deves ser ou porque a colega é?

Observação: 39º dia
Data: 03-03-2011, quarta, pelas 15:10

P: O Tiago tem de respeitar o meu trabalho e o dos colegas.

Mónica: O ano passado ia p'ra rua.

P: Mas não vai p'ra rua porque perde muita coisa.

14. Cria oportunidades para reforçar a auto estima de cada aluno através do reforço positivo.

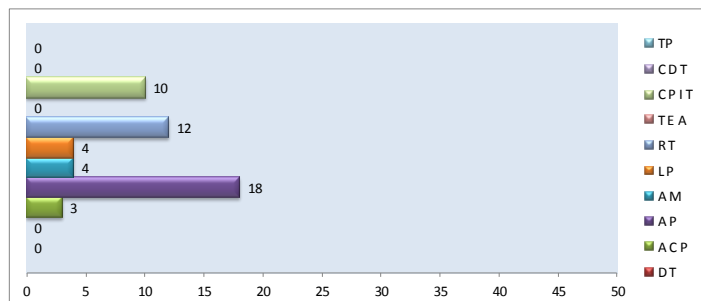


Gráfico nº52 - Reforço da autoestima

Pelo que nos foi dado a observar ao longo das várias sessões, a professora utilizou o reforço positivo, procurando reforçar a autoestima dos alunos, o que se destacou mais nos momentos finais das apresentações de produções (18 UR), aquando das apreciações críticas, nas revisões de textos (12 UR), no conselho de turma (CPIT-10 UR), assim como na matemática (4 UR, na língua portuguesa (4 UR) e na avaliação e construção do PIT (3 UR).

As seguintes transcrições exemplificam esta intencionalidade educativa.

ATIVIDADE: APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES

Observação: 11º dia
Data: 06-11-2009, sexta, pelas 13:55

Inácio: Gonçalo. O próximo é o Gonçalo.

P: O próximo é o Gonçalo? O Gonçalo, este ano, pela 1ª vez, vem à apresentação de produções. Muito bem! No final, após os comentários...

Nóbrega: Professora, o Gonçalo disse que já não tinha vergonha de apresentar.

Observação: 15º dia
Data: 20-11-2009, sexta, pelas 13:55

P: Acho que devemos ter em conta que ele não ia apresentar e trocou de lugar com o Gomes para não ficarmos sem uma apresentação. Foi uma boa atitude do Tiago. Foi muito boa!

ATIVIDADE: CONSELHO DE TURMA – DIÁRIO DE TURMA

Observação: 27º dia
Data: 22-01-2009, sexta, pelas 18:15

P: Eu estava a dizer que aquilo que o Pedro Tiago prometeu a semana passada, cumpriu, que esta semana ia trabalhar melhor e que ia aparecer menos na coluna do “Não Gostámos”, porque a semana passada apareceu menos vezes. Esta semana quero te dar os parabéns por três coisas: porque trabalhaste mais no TEA, porque trabalhaste bem de manhã, que os professores têm dito, que tens trabalhado melhor. E aqui, na coluna do “Não gostámos” realmente, não apareceste muitas vezes. É sinal de que o Pedro Tiago está a melhorar.

(...)

P: Gostei do vosso comportamento no TEA. Falaram baixinho, pareceu-me que, regra geral, por aquilo que estava a ver, que estavam a trabalhar bem e eu acho que se estas coisas... Aliás, se eu também faço referência em relação às coisas que correm mal e como gostei hoje de como decorreu o TEA, os meninos trabalharam, apesar de nem todos os dias ser assim. Não é João José? Não acontece assim todos os dias, infelizmente.

15. Implementa rotinas no quotidiano da sala de aula para facilitar a gestão adequada do tempo disponível.

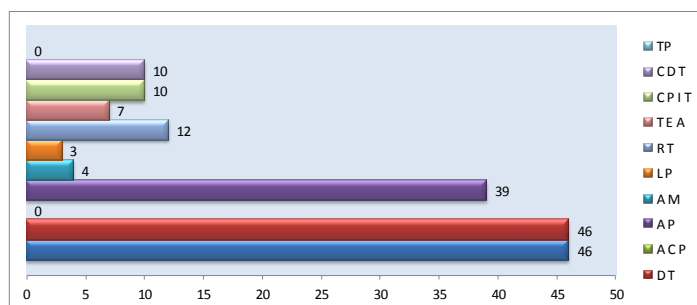


Gráfico n° 53 - Implementação de rotinas

Observámos algumas rotinas instituídas, as quais tinham por objetivo facilitar o funcionamento do trabalho na sala de aula. O plano diário e a distribuição de tarefas obedeciam a um determinado protocolo que já era do conhecimento dos alunos. No início de cada dia de trabalho, alguns alunos sabiam que teriam de distribuir o material e já contavam com o plano diário, motivo pelo qual, o único dia em que não foi definido o plano, algumas crianças fizeram reparos nesse sentido.

A apresentação de produções assentava numa série de procedimentos, desde o limite de 3 apresentações por dia, cada uma com limite de tempo, seguida das apreciações dos colegas, num limite máximo de 3, de acordo com palavra cedida pelo aluno que desempenhava a função de secretário. No final, todos davam uma palma em jeito de aplauso.

As revisões de texto seguiam, igualmente, uma sequência de ações até chegarem à leitura do texto construído em coletivo. Tinha início com uma reflexão individual regulada por uma grelha composta por vários itens de análise (aspetos positivos, aspetos negativos e sugestões), passando por uma outra fase que consistia na colocação de perguntas dirigidas ao autor do texto, com o intuito de expandi-lo e melhorá-lo, para logo em seguida se proceder à reconstrução do texto em coletivo, com a participação da turma e da professora que ficava junto ao quadro a escrever as sugestões que iam surgindo, para além de orientar todo o processo.

O conselho de turma (CPIT e CDT) era outro momento que pressupunha o cumprimento de algumas práticas de acordo com uma sequência que os alunos já tinham interiorizaram. Referimo-nos às comunicações, à leitura do diário de turma e aos comentários que se

seguiam, em conformidade com as regras de participação na vida escolar, como por exemplo, respeitar os outros quando têm o uso da palavra, entre muitos outros.

Registámos ainda a execução de algumas rotinas em 4 aulas de matemática e em 3 de língua portuguesa, nas quais era comum suceder situações que envolviam descansar a cabeça sobre a mesa, levantar-se devagar e colocar-se em fila junto à porta, entre outras que visavam manter a ordem na sala.

Os extratos das transcrições apresentadas constituem apenas exemplos das rotinas estabelecidas, algumas das quais já referidas.

ATIVIDADE: CONSELHO DE TURMA – ANÁLISE DO PIT

Observação: 11º dia

Data: 06-11-2009, sexta, pelas 17:30

Antes de iniciar o Conselho, os alunos preparam-se. Guardam o material que estavam a utilizar e arrumam a sala, de acordo com as tarefas estabelecidas.

P: Vou contar até 5 e quero todos preparados para o conselho de turma. Quais são os responsáveis pela sala limpa?

Emanuel: O Nóbrega e a Mónica.

P: Então, olhem p'ro chão e vejam se está limpo...

(...)

No final do Conselho, pelas 18:25.

P: Pronto. Meninos Temos 5 minutos. Vamos fazer assim. É mesmo silêncio... Enquanto eu recolho os cadernos, vocês colocam-se de pé junto à vossa mesa sem barulho.

ATIVIDADE: APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES

Observação: 12º dia

Data: 09-11-2009, segunda, pelas 13:45

Após a Apresentação de produções, a professora habitualmente diz: 1, 2, 3 e todos dão uma palma. É uma forma de evitar que as palmas se prolonguem e distraiam os alunos dos objetivos essenciais da atividade.

Neste dia, como em muitos outros, foi o que aconteceu.

SÍNTESE EXPLICATIVA

A turma era perspectivada pela docente como uma comunidade de aprendizagem, onde o espírito de entreajuda e de cooperação prevalecia sob várias formas, num clima de trabalho agradável, de autonomia e flexibilidade, sendo criadas oportunidades variadas para reforçar a autoestima dos alunos pela via do reforço positivo, para além de verificarmos que, duma forma geral, as suas comunicações eram claras e eficazes nas múltiplas situações do quotidiano da sala de aula.

Uma vez mais, evidencia-se a responsabilização dos alunos pela gestão cooperada das aprendizagens, mas também dos conflitos e das interações, mediante processos de negociação e de diálogo, em oposição a eventuais métodos de imposição ou de coerção.

Embora tenhamos observado a gestão de situações problemáticas, de conflitos interpessoais e de comportamentos inadequados de forma segura e equilibrada da parte da docente, no exercício pleno da autoridade que lhe era reconhecida pela turma e no contexto de um clima democrático, não raras vezes assistimos a advertências, durante as quais exigia mudanças de comportamento, chegando a fazê-lo de forma um pouco irritada. No entanto, também é verdade que, esta ao reconhecer essa exaltação involuntária, tenha pedido desculpas aos alunos por essa situação menos agradável, recorrendo para o efeito ao diário de turma, instrumento que adquiria um sentido preponderante no ponto em análise, já que era um instrumento, por excelência, democrático e regulador da vida social do quotidiano escolar.

Para proporcionar o harmonioso funcionamento do trabalho na sala de aula, a professora fomentava, frequentemente, a interação entre os alunos, gerindo as discussões, com mais ou menos protagonismo, conforme a exigência imposta pela situação e incentivava os alunos a refletir de forma crítica e construtiva sobre os seus comportamentos. Com este intuito, questionava-os e escutava atentamente os seus argumentos, sobretudo no momento especificamente desenvolvido para o efeito: o conselho de turma e designadamente, aquando da leitura e discussão do diário de turma, durante o qual o sentido sóciomoral do currículo e da vida escolar atingia o seu ponto máximo.

Mais do que as apreciações críticas, aos alunos eram requeridas alternativas de intervenção, envolvendo-os ativamente nas decisões da vida escolar, motivo pelo qual, realçámos outro procedimento que consistia em negociar regras de convivência e de participação, assim como tarefas e responsabilidades, cujo cumprimento era exigido pela professora em tempos oportunos. Contudo, constatámos a inexistência de consequências para as situações de incumprimento das regras negociadas, para além das admoestações e diálogos.

Os trabalhos desenvolvidos na sala de aula, na sua grande maioria, realizados em parceria ou em grupo, com a subsequente comunicação à turma, constituíam uma das estratégias de validação social do trabalho de produção e de aprendizagem, o que motivava muitos os alunos para a realização dos trabalhos requeridos.

Também nos apercebemos de algumas rotinas implementadas no quotidiano, que já eram sobejamente conhecidas dos alunos e facilitavam a ordem e o funcionamento harmonioso na sala de aula.

Era neste contexto de trabalho, onde imperava a autonomia, a responsabilidade e o trabalho cooperativo, que se desenrolavam as diversas atividades de aprendizagem, nas quais se enquadravam a avaliação das aprendizagens, indicador que desenvolveremos a seguir.

6.1.2.7 Avaliação das aprendizagens

1. Clarifica com os alunos os critérios de avaliação adotados.

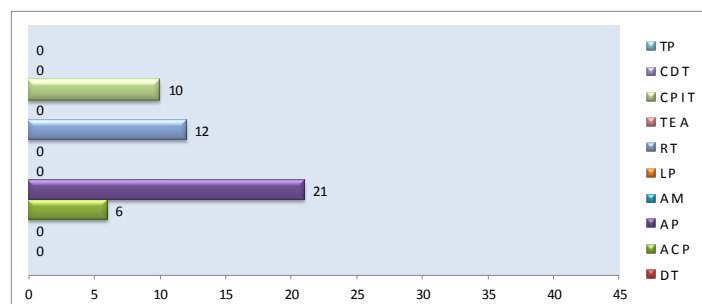


Gráfico nº54 - Clarificação dos critérios adotados

Alguns momentos de trabalho revelaram-se mais propensos à clarificação dos critérios de avaliação, tornando-o, assim, um processo mais transparente e honesto. Foi o que sucedeu prioritariamente no conselho de turma, sobretudo aquando da avaliação dos planos individuais de trabalho, assim como nas revisões de texto, durante as quais a professora lembrava aos alunos os critérios que deveriam regular as suas apreciações críticas e sugestões de melhoria. Em menor proporção, também assistimos a este esclarecimento acerca da avaliação nas apresentações de produções (21 UR) e na avaliação e construção do PIT (6 UR), não obstante o próprio PIT contemplasse as sugestões da professora, as quais subentendem critérios de avaliação reguladores dessa mesma apreciação

Apresentamos a figura nº 21 que inclui o guião de revisão de texto, o qual subentende critérios de avaliação das produções escritas, assim como dois exemplos para melhor esclarecimento acerca deste indicador em análise.

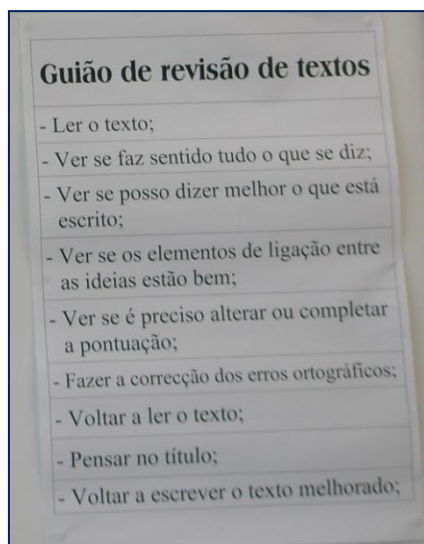


Figura nº 21 - Guião de revisão de texto

ATIVIDADE: REVISÃO DE TEXTO

Observação: 10º dia

Data: 04-11-2009, quarta, pelas 14:15

P: Primeiro ver se o texto faz sentido.

Uma aluna disse que encontrara alguns erros.

Emanuel: a vírgula...

A professora respondeu que esse aspeto dizia respeito à pontuação - Agora vamos ver se faz sentido. Isto o que é?

Óscar: Devia ser: "e ele estava cambado".

Inácio: Professora, eu sei uma coisa que está toda tonta.

P: Diz Inácio.

O aluno leu o 1º parágrafo e disse que deveria ser diferente

A Petra levantou o braço.

P: Diz Petra.

Petra: E...

Tiago: E ela foi ao hospital.

P: Estamos na parte dos erros. Se calhar é melhor ver os erros. Diana.

Diana: Ele repetiu muito o e...

Mónica: Um dia teve... um dia teve...

P: Mais alguma coisa do sentido? Óscar.

Óscar: Ele repetiu e ele... e ele...

P: Isso são elementos de ligação...

Sofia: Ele repetiu o "e".

P: O que disse o Óscar?

Inácio: O que é Santoé?

P: Sentou-se. Sen...tou...se – disse, à medida que corrigia no texto - Vamos ver a pontuação ou os erros ortográficos.

(...)

P: Vieira

Vieira: Onde é o hospital?

P: Isso é a parte das perguntas.

P: Mais algum erro ortográfico?

Sofia: Devia ter uma virgula...

(...)

P: Sofia

Sofia: Como se chama a formiga?

P: Não estamos a falar desta situação

Observação: 14º dia
Data: 18-11-2009, quarta, pelas 15:30

A professora disse ao Nóbrega para ler o acróstico escrito por ele e pediu à turma para não divagarem, para serem concisos nas apreciações e questões.

Observação: 15º dia
Data: 20-01-2009, quarta, pelas 13:50

Antes de a apresentação terminar, o Emanuel já tinha o braço no ar para comentar.

(...)

P: Deviam definir melhor as personagens. Tinha: um barbeiro, um peixeiro, um macaco. Se calhar, a Sofia ouvia o CD em casa, via as personagens. Deviam, também, ficar de lado para se ver melhor - pois os alunos colocaram-se de costas, por vezes.

O Gomes perguntou-me se eu queria falar e, então dei um parecer:

- Embora não fosse uma dança, como tinham dito, inicialmente, gostei da ideia. Era uma dramatização, mas também acho que deviam preparar melhor. De qualquer forma, estão de parabéns.

2. Permite aos alunos várias opções para demonstrarem as suas produções e aprendizagens

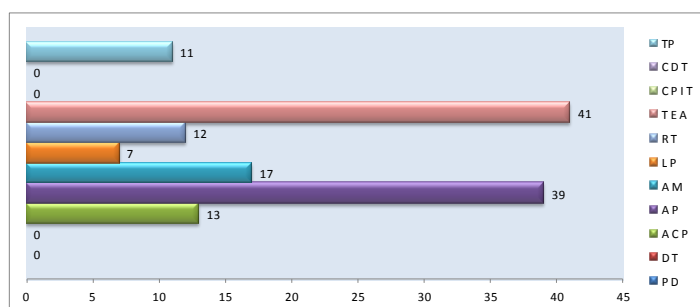


Gráfico nº 55 - Várias opções de produtos de aprendizagens

A metodologia de trabalho seguida pela professora possibilitou aos alunos a utilização de opções diversificadas para demonstrarem as suas produções e aprendizagens, em função da flexibilização dos percursos de aprendizagem. Nesta ordem de ideias, algumas atividades consubstanciam este princípio pedagógico, tais como: o TEA (41 UR), a AP (39 UR), a ACP (13 UR), a RT (12 UR), o TP (11 UR), exatamente pelo fato de permitirem liberdade de escolha da parte dos alunos, a par da maior responsabilização que lhes é facultada.

Foi possível constatar, também, que em atividades de matemática (17 UR), assim como na língua portuguesa (7 UR) foram proporcionadas opções para comprovarem o que já tinham aprendido e o que já sabiam fazer.

As transcrições reveladas já a seguir comprovam a intenção de desenvolver a autonomia dos alunos no sentido que temos vindo a referir.

ATIVIDADE: TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO

Observação: 14º dia
Data: 18-11-2010, quarta, pelas 17:30

Hoje decidi apontar o que cada criança e/ou par trabalhava no TEA.
Bia – ficheiro de situações problemáticas...
Nóbrega – Ficheiro de funcionamento da língua
Leandro e Vieira – escrita
Diana – funcionamento da língua
Sofia e Jacinta – ficheiro: o nosso mundo e ficheiro “resolver problemas”
Gomes e Gonçalo –apoio com a professora
João – cópia de um texto e leitura
Óscar e Daniela – acróstico
João José e Emanuel – acróstico
Mónica – situações problemáticas (com a minha ajuda).
Nóbrega – funcionamento da língua

ATIVIDADE: AULA DE MATEMÁTICA

Observação: 4º dia
Data: 09-10-2009, sexta, pelas 15:00

A professora distribuiu papelinhos com registos de situações problemáticas.
P: Vamos fazer situações problemáticas e resolvem como querem, com um desenho ou com uma operação.
Uma aluna foi ao quadro resolver com uma multiplicação e outra foi fazê-lo com adições.
A Jacinta explicou.
Jacinta: Eu fiz 4×95 .
P: Vieira, diz.
Vieira: $95+95+95+95$ dá 380.
P: Quantas vezes repetiste 95?
Vieira: 4
P: a Jacinta fez de uma forma rápida. Quantas caixas havia?
Crianças: 4.
P: Então, ela utilizou a multiplicação.
O João foi ao quadro explicar outro problema.

Observação: 32º dia
Data: 03-02-2010, quarta, pelas 14:05

A professora colocou no quadro $81:9$.
Jacinta: É 9.
Cada par tinha uma tabela com números, onde descarregavam quando tinham o número correspondente ao resultado obtido a partir de cada divisão.
Alguns alunos perceberam que $9 \times 9 = 81$, logo $81:9 = 9$. Outros colocaram as unidades e dividiram por 9, fazendo a distribuição.
(...)
Alguns alunos fizeram o desenho, outros não. A professora diz que quem precisa faz o desenho e quem não precisa não o faz.
(...)
 $82:2 = 41$
Alguns fazem assim: dividem as 8 dezenas por 2=4 e depois dividem 2 por 1= 1. Alguns fizeram este raciocínio com a ajuda dos desenhos, outros só através do raciocínio e cálculo mental.

3. Avalia apenas os conteúdos trabalhados por cada aluno, independentemente dos conteúdos trabalhados pelos outros alunos da turma.

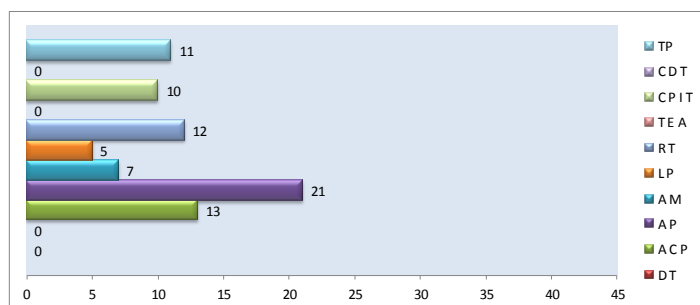


Gráfico nº56 - Avaliação dos conteúdos trabalhados por cada aluno

Este indicador assume especial preponderância no contexto da diferenciação pedagógica, já que a avaliação, enquanto elemento integrante do processo de ensino-aprendizagem, não se poderia desligar dos percursos individuais de trabalho, pelo que não faria qualquer sentido apelar à homogeneização, apesar de ter sido definido para a turma em estudo um programa correspondente ao 3º ano de escolaridade.

Este objetivo é alcançado na sua plenitude em atividades como CPIT, ACP, RT, TP, registando-se 21 ocorrências neste sentido na AP, já que permitem a cada aluno traçar um percurso diferenciado em função das temáticas exploradas e dos conteúdos trabalhados, motivo pelo qual a avaliação não poderia deixar de ser pensada de outra forma.

Também verificou-se essa flexibilidade na matemática (7 UR) e na língua portuguesa (5UR), em algumas situações captadas ao longo do período de observação.

Clarificamos as condições de concretização deste indicador, apresentando os exemplos a seguir citados.

ATIVIDADE: REVISÃO DE TEXTO

Observação: 14º dia
Data: 18-11-2009, quarta, pelas 14:45

P: No acróstico o título pode ser a palavra que está aqui: As princesas.

João José: Não se começa com letra minúscula.

P: Vamos para a parte da correção ortográfica. Podemos começar: Certo dia... O que é que está errado?

Mónica: Certo...

Petra: dasar.

P: vejam como é importante ler um texto depois de escrever... Daniela - olhando para ela.

(...)

Jacinta: Contigo é tudo junto

Bia: Combinar é com “m”.
P: Antes de que letra?
Bia: Antes do “b”
Sofia: Príncipe e príncipe...
P: Está duas vezes príncipe... Realmente não está bem...

ATIVIDADE: AVALIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PIT

Observação: 12º dia
Data: 09-11-2009, segunda, pelas 14:10

Após a distribuição de tarefas para a semana, os alunos concentram-se no PIT, alguns individualmente, outros aos pares.

O Óscar analisa o seu Pit e diz:

- Agora, deixa ver o que eu tenho de melhorar.

Entretanto, a Jacinta vai chamando os colegas que se dirigem junto dela e vão assinalando a avaliação da semana passada no quadro de tarefas que está afixado no armário.

P: Em relação ao PIT, reparei nos trabalhos que estão a melhorar. Outros têm que fazer, não tanto o que gostam, mas o que precisam. Há uns meninos que perceberam que têm de fazer, no mínimo, 2 textos. Nóbrega, tu esta semana tens de ter uma mudança radical.

A professora disse o nome das crianças que não fizeram textos ou fizeram poucos, revelando incumprimento em relação ao que tinha ficado combinado:

- O João José
- A Daniela
- O Gomes
- O Nóbrega
- O João Rodrigues

4. Privilegia o carácter formativo da avaliação, pois utiliza-a, principalmente, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino e da aprendizagem.

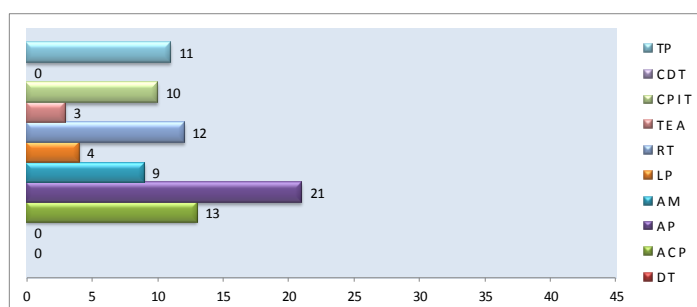


Gráfico nº57 - Ênfase no carácter formativo da avaliação

As atividades alusivas a AP (21 UR), a ACP (13 UR), a RT (12 UR), tendem a evidenciar o carácter formativo da avaliação, já que todas as apreciações e recomendações da professora visavam ajudar cada aluno a gerir melhor o seu processo de aprendizagem. Com este propósito foram registadas algumas situações em matemática (9 UR), língua portuguesa (4 UR) e TEA (3 UR).

Apresentamos duas figuras (nº 22 e nº 23) alusivas a registos de avaliação de cada PIT efetuados pela professora, o que lhe permita regular o processo de ensino-aprendizagem e consubstanciar uma avaliação formativa. Estes registos eram extremamente importantes, pois permitiam à docente ter uma visão do trabalho realizado por cada aluno ao longo da semana, permitindo-lhe efetuar as adaptações necessárias e as sugestões mais adequadas a cada um.

Revelamos ainda a descrição de duas situações elucidativas.

Avaliação do PIT nº 17						Semana de: 01/02/2020 a: 05/02/2020
	Nº de atividades do TEA	Fez coisas das q + precisa	Acabou sempre os trabalhos	Trabalhou bem nos projectos	Cumpriu sempre a tarefa	Avaliação da semana
Cátia Bia	18	✓	✓	✓	✓	Mts coisas boas.
Daniela Henriques	5	tolu-	ñ	tolu-	✓	Trabalhou muito, multiplica por 2 a dig.
Diana Maria	28	✓	✓	✓	✓	Melhorou organização.
Gonçalo Oliveira	13	ñ	tolu	✓	✓	Usa máquina, precisa trabalhar sit. probl.
Inácio José	24	tolu-	✓	✓	✓	Trabalhou excelente.
Jacinta Maria	18	✓	✓	✓	✓	Pit. Bom
João José	47	✓	✓	✓	✓	Trabalhou bem
João Pedro Gomes	13	+tolu-	tolu-	✓	✓	leitura e escrita de memórias, melhorou
João Pedro Nóbrega	20	tolu	✓	✓	✓	Dado tem mais coisas.
João Pedro Rodrigues	18	ñ	ñ	✓	✓	Precisa escrever coisas.
João Pedro Encarnação	18	tolu	✓	✓	✓	Precisa escrever e resolver sit. probl.
José Emanuel	24	✓	✓	✓	✓	Trabalhou mt bem.
Leandro Figueira	8	tolu	✓	✓	✓	Deve terminar situa. probl.
Mónica Sofia	21	tolu-	✓	✓	✓	Deve terminar sit. probl.
Oscar Manuel	19	tolu	✓	✓	✓	funciona/ de long., textos e precisos → melhorou!
Pedro Tiago	9	ñ	ñ	tolu-	✓	Está a trabalhar mt pouco
Petra José	18	✓	✓	✓	✓	Trabalhou mt bem.
Sofia Abreu	20	✓	✓	✓	✓	Melhorou - situação probl.

Figura nº 22 - Grelha de avaliação global do PIT alusivo a uma semana

Avaliação do PIT nº 17							Semana de: 01/02/2010 a: 05/02/2010							
	Língua Portuguesa						Matemática							
	Produção de textos	Revisão de textos	Leitura	Ditado a pares	Fichas de Ortografia	Fich. Funcionamento da Língua	Textos de autor	Situações problemáticas	Fichário Resolver problema	Criar S. problemáticas	Multiplicação - tabuadas	F. Somas e subtrações	Multiplicações e divisões	Estudo do meio
Cátia Bia	3	-	6	-	-	-	-	1	-	1	1	1	-	1
Daniela Henriques	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	1	*
Diana Maria	1	1	6	3	1	2	1	3	1	2	3	1	2	1
Gonçalo Oliveira	2	-	3	2	-	-	-	-	-	1	-	2	3	-
Inácio José	1	-	8	2	2	1	-	2	-	2	4	2	-	-
Jacinta Maria	4	-	1	1	1	1	1	1	-	1	1	2	3	1
João José	3	1	11	9	1	1	1	4	1	1	4	1	2	1
João Pedro Gomes	1	-	4	1	1	1	1	-	2	-	-	2	-	-
João Pedro Nóbrega	2	0	5	3	1	1	0	2	1	2	2	0	1	0
João Pedro Rodrigues	2	-	10	1	-	1	1	1	-	1	1	-	-	-
João Pedro Encarnação	0	-	9	-	-	-	-	1	-	1	-	2	4	-
José Emanuel	2	-	5	2	1	2	1	2	-	2	4	1	2	-
Leandro Figueira	2	-	2	1	-	1	1	-	-	-	-	-	1	-
Mónica Sofia	5	1	7	-	1	1	1	-	1	-	1	1	-	2
Óscar Manuel	2	-	9	-	-	1	-	-	-	-	3	-	4	-
Pedro Tiago	2	-	1	-	-	1	-	-	-	-	3	-	-	2
Petra José	3	-	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	2	1
Sofia Abreu	4	-	4	3	2	1	-	1	-	2	1	1	-	1

Figura nº 23 - Avaliação dos PITs

ATIVIDADE: TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO

Observação: 33º dia

Data: 08-02-2010, segunda, pelas 14:15

E hoje, no TEA alguns meninos vão trabalhar os exercícios da ficha de avaliação. Há meninos que vêm ao quadro. Parece que sabem, mas na ficha verifico que não. Não percebo.

Neste TEA a professora Rosária ficou com alguns alunos (Vieira e Tiago) e eu fiquei com o Óscar e a Daniela. O Nóbrega queria trabalhar comigo e, então ficou perto, para fazer-lhe alguma supervisão. Estes alunos revelaram muitas dificuldades na ficha de matemática, razão pela qual a professora aproveitou para fazer este trabalho. Ela disse que queria perceber porque falharam e afirmou que daria a possibilidade de fazerem nova ficha com os conteúdos que suscitaram erros.

ATIVIDADE: AVALIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PIT

Observação: 36º dia

Data: 24-02-2011, quarta, pelas 14:00

P: Meninos, oiçam! Estive a ver. Há meninos que continuam... João, tu continuas a ser um deles. Começo a reparar que há muitos meninos...

Mónica: ... Que fazem muita leitura!

P: Nem por isso. Reparo que há meninos que fazem mais exercícios que já sabem. Devem fazer exatamente exercícios mais difíceis, mesmo que não estejam a perceber. Pedem ajuda aos professores e aos colegas. Por exemplo, no 1º ano se não tentassem aprender outras letras e palavras, acham que tinham evoluído?

5. Partilha com os alunos a responsabilidade da avaliação e o compromisso de melhoria, incitando-os a refletir sobre as suas aprendizagens, através da auto e heteroavaliação

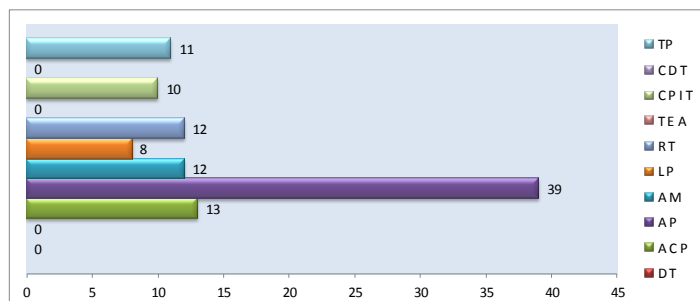


Gráfico nº58 - Avaliação partilhada com os alunos

Tendo em conta o conhecimento que já detemos da ação pedagógica da professora, poder-se-á compreender os motivos que a impeliam a partilhar com os alunos a responsabilidade da avaliação, incitando-os a refletir sobre as suas aprendizagens, quer através da autoavaliação, quer através a heteroavaliação, com base num compromisso de melhoria.

Estes momentos de partilha destacavam-se mais em atividades como ACP, AP, CPIT, RT e TP, já que cada uma delas pressupunha um trabalho de reflexão permanente acerca dos desempenhos dos alunos, o que não invalidava que ocorresse em outras atividades, como AM (12 UR) e LP (8 UR), já que procurava atribuir o protagonismo do processo de aprendizagem aos próprios alunos.

Os alunos intervinham para emitir opiniões acerca do trabalho dos colegas, duma forma natural e a professora, por seu turno, limitava-se, numa fase inicial a dar a palavra a cada um dos alunos, solicitando sempre as suas opiniões, ou seja, as suas apreciações críticas, mas também a indicação de possíveis alternativas, envolvendo-os nas tomadas de decisão, como poderemos comprovar nos excertos a seguir revelados.

ATIVIDADE: CONSELHO DE TURMA – ANÁLISE DOS PITS

Observação: 6º dia

Data: 23-10-2009, sexta, pelas 17h40m

Bia: programei 7 e fiz 9.

João: Programei 15 e fiz 13. Podia trabalhar mais e conversar menos.

P: Isso é p'ra cumprir. Isto é muito sério. Estás a dizer isso para a turma. É p'ra cumprir.

Observação: 37º dia
Data: 26-02-2010, sexta, pelas 17:40

Mónica: Eu programei 19 e fiz 27 e quatro prosas.

P: O que é que tu achas?

Mónica: Acho que trabalhei bem. Fiz 2 prosas com atenção e as outras duas, não.

P: Acham que a Mónica vai no bom caminho? Ela fez 4 prosas e ela tem dificuldades na escrita. Ela está esforçar-se. Ela diz que fez 4. Alguém tem alguma coisa a dizer?

Bia: Acho que ela admitiu a dizer que ela tinha feito 2 prosas com atenção e as outras duas com menos atenção.

ATIVIDADE: REVISÃO DE TEXTO

Observação: 10º dia
Data: 04-11-2009, quarta, pelas 14:10

Aos pares ou individualmente foram tomando notas e fazendo apreciações orais e escritas.

Vieira: O texto está mais ou menos.

Petra: Devias ler o texto depois de acabar de ler. Ter cuidado com os erros. Devias fazer o texto um pouco maior.

Inácio: O texto está mais ou menos. Devia melhorar os erros.

Vieira: Nos erros... São: santoe, campo e espial.

Inácio: Onde era o hospital? O que é cadado? O que é santoe?

Vieira – Eu não sei o que é santoe. Eu não sei também... Eu não sei também o que quer dizer...

Nóbrega: Este texto está confuso. Devias ler o texto no final. Como se chama a formiga? Onde era o hospital? Em que lugar era a casa?

ATIVIDADE: AVALIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PIT

Observação: 31º dia
Data: 01-02-2010, segunda, pelas 13:55

P: Cada menino vai pensar, vai refletir sobre o PIT antes de fazer este.

Mónica: Mas, eu não percebo o ficheiro de ortografia.

P: A prof vai tentar remediar. Outra coisa a dizer. Há meninos que fazem acrósticos com duas palavras. Vamos combinar o número mínimo de prosas para combinarmos para todos fazerem.

Uns diziam 2. Outros diziam 3

A professora pediu o dedo no ar para votação para cada uma das possibilidades. 11 acham que devem ser feitos 2 no mínimo, e 8 acham que no mínimo 3.

P: Então fica o mínimo de 2 prosas. Então acho que já têm experiência. Programem com consciência. É o PIT nº 17.

ATIVIDADE: MATEMÁTICA

Observação: 44º dia
Data: 05-05-2010, quarta, pelas 15:50

P: Quero perguntar o que acharam desta atividade?

Bia: Eu gostei muito desta atividade porque eu gostei muito de fazer aquilo.

P: Ah! Os opostos...

João: Gostei porque trabalhei com o compasso e a régua e foi divertido.

Jacinta: Gostei porque trabalhámos com espelhos e trabalhamos com os compassos.

Mónica: Gostei de fazer atividades com espelhos e ver figuras diferentes.

Petra: Gostei porque descobrimos muitas imagens, vimos o reflexo e foi divertido.

6. Fornece aos alunos um feedback regular, construtivo e esclarecedor acerca do seu desempenho para que saibam o que terão de fazer para progredir nas suas aprendizagens.

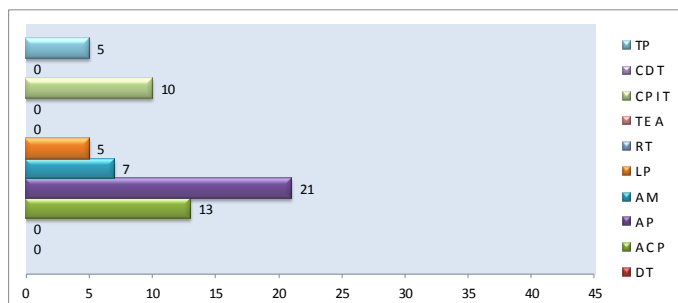


Gráfico n°59 - Feedback regular fornecido aos alunos

A professora valorizava a tomada de consciência dos mesmos relativamente às suas dificuldades e ao caminho que deviam seguir para ultrapassá-las, já que o seu objetivo principal consistia na melhoria das aprendizagens. Sendo assim, habitualmente proporcionava feedback construtivo e esclarecedor, nos mais diversos contextos do quotidiano escolar, tendo criado, no entanto, momentos especificamente direcionados nesse sentido, como acontecia com AP (21), o CPIT (10), assim como com ACP (13). Observámos, igualmente, ocorrências neste sentido nas atividades de AM (7) e LP (5 UR), TP (5 UR).

As citações permitem clarificar mais um dos indicadores que caracterizam a prática em estudo.

ATIVIDADE: CONSELHO DE TURMA – ANÁLISE DO PIT

Observação: 9º dia

Data: 02-11-2009, sexta, pelas 18:00

Alguns alunos já tinham feito um balanço do trabalho realizado. Chegou a vez do Leandro.

Leandro: Programei 12 e fiz 13... e fiz 3 textos.

P: Muito, bem; Leandro. O Leandro melhorou imenso, que o Leandro a semana passada não tinha feito nenhum ou fez só 1, não foi?

Leandro: Nenhum...

P: Não fez nenhum e uma das coisas que eu coloquei na minha avaliação do PIT do Leandro foi que ele devia ter feito textos, porque ele precisa realmente de melhorar a escrita. Ele ouviu... Estão a ver? Ele fez 3 textos esta semana. Sim senhor! Muito bem.

Daniela: Eu programei 13 e fiz 15

P: Fez 15. Então, Daniela? Quantos textos?

Daniela: 1

P: 2... 1 texto. Devias fazer mais um... Mas, a Daniela está a trabalhar muito melhor, p'ra quem só fazia 2 ou 3 atividades, a Daniela está melhor. Já está muito... Óscar... o teu caderno? Pois. A Daniela está a

trabalhar muito melhor. Ela prometeu que ia trabalhar e estamos a ver o resultado disso. É para continuar... não é?

Jacinta: Ela conseguiu com a ajuda da professora.

ATIVIDADE: APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES

Observação: 12º dia

Data: 09-11-2009, segunda, pelas 14:10

Daniela: Vamos apresentar uma peça de teatro.

A Daniela, a Jacinta, a Bia e a Sofia são as responsáveis por esta produção.

P: Vocês treinaram?

As alunas abanaram a cabeça dizendo que não.

P: É uma improvisação, é?

Alunas: Sim.

P: Então, vamos lá!

(...)

P: Posso? Posso Emanuel? - A professora quer falar - Pronto, meninos...Eu quero dizer uma coisa. Em relação ao momento em que vocês foram embora. "Eu vou ir" Já sabem disso. Eu vou, já não é preciso o ir.

Bia: Eu vou para casa.

P: Eu vou para casa. Não é preciso reforçar a mesma ideia. Outra coisa: vocês têm que ter em atenção. Já falámos isto várias vezes. Vocês vêm fazer uma improvisação. Mas, uma improvisação também requer uma preparação.

(...)

P: Têm que ter algum objetivo naquilo que estão ali a fazer .

Emanuel: Deviam ter um problema e resolver...

P: Outra coisa, quando fazemos uma improvisação, não é fazer só por fazer... Temos que ter um propósito, um objetivo. Depois, se era apresentar, sei lá, uma história do dente que estava cheio de dores e não sei quê, mas porquê que ia aparecer o sol e a formiga? Tinha alguma coisa a ver com isso, com essa história?

Bia: A gente vai pensar numa história...

P: Exatamente... Eu acho que estes momentos precisam de ser pensados e repensados e quando alguém pensar em trazer alguma coisa para apresentar na apresentação de produções já tem que ter alguma coisa preparada, está bem? Vocês concordam? Perceberam o que eu disse? Concordam?

Daniela: Percebemos, sim senhora.

Seguiu-se a próxima apresentação.

O João José leu um texto. Sucederam-se os comentários.

(...)

P: O João José, acho que teve uma boa postura e o João José tem de falar mais devagar para pronunciar melhor as palavras. Tu tens que começar a falar baixinho - dizendo mais baixo - É porque incomoda realmente. Depois ele quer ler, esforça-se e ainda é pior. Está bem? Vais tentar falar mais baixinho, está bem? Porque as pessoas ouvem. Se não ouvirem vão ter que se calar, p'ra te ouvirem falar, está bem? Pronto.

ATIVIDADE: AVALIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PIT

Observação: 16º dia

Data: 23-11-2009, segunda, pelas 13:45

Daniela: Vai se ver o que a professora me escreveu.

Ela referia-se aos cadernos dos Pits que a professora levou para casa para avaliar e fazer observações

Os alunos leem as observações que a professora registou no PIT com interesse e expectativa.

7. Avalia com rigor e exigência o desempenho de cada aluno no TEA ao longo da semana.

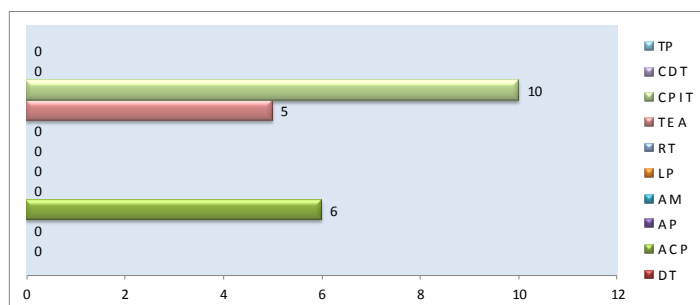


Gráfico nº 60 - Avaliação rigorosa do trabalho de TEA

Se é verdade que o ambiente educativo promovido era democrático e flexível, apelando para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e para a sua participação ativa no processo educativo, momentos houve em que a professora, movida pela preocupação em ajudá-los na progressão das suas aprendizagens, foi perentória e, assumindo uma atitude diretiva, desenvolveu apreciações rigorosas relativamente ao desempenho dos alunos no TEA, confrontando-os com os objetivos definidos, conforme podemos comprovar pela leitura dos extratos exemplificativos.

Estes momentos centralizados na atitude categórica da professora, ocorreram sobretudo num dos momentos cruciais para o efeito: CPIT (13 UR) e CPIT (10 UR), sendo que na AP (21 UR) também assistimos a ocorrências significativas nesse sentido, para além da AM (7 UR), LP (5 UR), e TP (5 UR).

Vejamos as transcrições selecionadas para efeitos de exemplificação.

ATIVIDADE: CONSELHO DE TURMA – ANÁLISE DOS PITS

Observação: 11º dia
Data: 06-11-2009, sexta, pelas 18:00

Nóbrega: 9.

P: 9. Então, Nóbrega, não tens nada a dizer?

Fez-se silêncio novamente.

P: Não tens nada a dizer? Não vais pensar melhor...? Não vais passar a trabalhar mais? Não tens nada a dizer?

Nóbrega: Vou trabalhar mais...

P: Na próxima semana. Estão a ouvir o que ele está a dizer? Na próxima semana, o Nóbrega vai trabalhar muito mais.

(...)

Óscar: Eu programei 20 e fiz 25. Não fiz nenhum texto.

P: Então, o que tens a dizer acerca disso? Óscar... escuta, Óscar. P'ra quem fez 25 atividades, não podia tirar 2 dessas 25 atividades e em vez de fazer, sei lá... O que estiveste a repetir muito? O que foi que tu mais repetiste no TEA?

Óscar: leituras e...

P: Ah, pois...

Óscar: Também fiz muitas tabuadas

P: Tabuadas... Pronto, então, em vez de fazer tantas leituras e tantas tabuadas fazias 2 textos, pelo menos.....Tiravas um bocadinho de tempo e fazias 2 textos. O que foi que nós combinamos...? O que foi que nós combinámos na semana passada...? No mínimo 2 textos. Combinámos na 2ª feira, pelo menos, 2 textos por semana. E então? P'ra semana vai haver p'ra aí 2 ou 3 ou textos. Está bem, Óscar? Vamos lá ver... Quantas atividades fizeste?

Óscar: 25

ATIVIDADE: AVALIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PIT

Observação: 31º dia

Data: 01-02-2010, segunda, pelas 13: 55

P: Os ficheiros... é p'ra fazerem aqueles ficheiros mais difíceis. Há meninos que fazem os mesmos ficheiros que faziam no início do ano. Concordam com isto? Devem fazer os mesmos?

João: Não.

P: Outra coisa que reparei. Fazem um problema fácil que conseguiram e fazem esse exercício 4, 5 vezes. Se já sabe, se já aprendeu, vamos fazer outro. É porque temos de repensar o TEA. As atividades aumentaram. Já estão no 2º período do 3º ano. Têm de ser mais responsáveis. Os outros meninos que não precisam de apoio devem fazer o que é mais difícil, o que ainda não sabem.

8. Desenvolve mecanismos de monitorização (pilotagem) e registos de produção que lhe permitem fazer a regulação do trabalho diferenciado realizado pelos alunos.

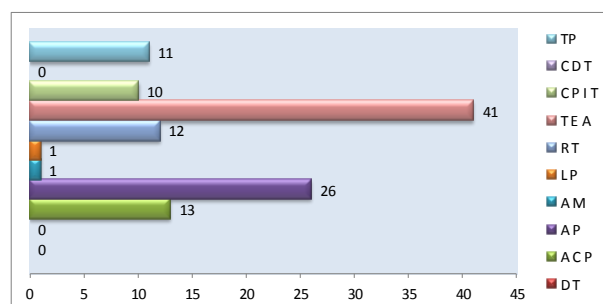


Gráfico nº61 - Mecanismos monitorização das produções

Este indicador destacou-se consideravelmente, visto que a professora recorria de uma série de registos com o propósito de monitorizar o trabalho realizado por cada aluno da turma. Assim o TEA era regulado pelos registos de utilização dos ficheiros, assim como pelo PIT, o qual era colado no caderno de cada aluno e depois sujeito a avaliação, quer pelo próprio aluno através da sua autoavaliação, quer pela professora que registava as suas apreciações no mesmo, durante o fim-de semana, dando-as a conhecer a cada aluno na segunda-feira,

no momento de avaliação e construção do PIT. Para além destes momentos de regulação do trabalho, sobressaiu outro que implicava a turma: o conselho de turma (CPIT).

O trabalho de projeto também era sujeito a monitorização através das grelhas de registo, facilitando a tomada de conhecimento do percurso de cada grupo, assim como a revisão de texto, no início da qual, cada educando poderia fazer apreciações numa grelha especificamente criada para o efeito.

A grelha de inscrições na apresentação de produções (26) era outro instrumento de monitorização utilizado para aferir quais as crianças que se inscreviam frequentemente e as que raramente o faziam, por exemplo, para além de ajudar os próprios alunos na preparação dessas comunicações.

A regulação das aprendizagens realizadas nas áreas da matemática e da língua portuguesa, assim como de outras áreas, poderiam ser efetuadas através das listas de verificação do programa que estavam afixadas na sala.

Para além das figuras nº 24e nº 25, anotamos alguns extratos de transcrições que comprovam a aplicação de alguns destes mecanismos de regulação e de pilotagem da prática pedagógica

Apresentações de:	Leitura e escrita	Matemática	Estudo do Meio	Expressões
Cátia Bia				
Daniela Henriques				
Diana Maria				
Gonçalo Oliveira				
Inácio				
Jacinta Maria				
João José				
João Pedro Gomes				
João Pedro Nóbrega				
João Pedro Rodrigues				
João Pedro Encarnação				
José Emanuel				
Leandro Figueira				
Mónica				
Óscar Manuel				
Pedro Tiago				
Petra José				
Sofia Abreu				

Figura nº 24 - Grelha de registo das apresentações de produções

Figura nº 25 - Listas de verificação do programa

ATIVIDADE: AVALIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PIT

Observação: 16º dia

Data: 23-11-2009, segunda, pelas 13:50

A professora olhou para os alunos, que analisavam o seu feedback no PIT e aguardou que fizessem silêncio para conversar com eles.

P: Os meninos estão a trabalhar mais e isso está a notar-se. Os que estão a esforçar-se estão a ter melhores resultados. A professora olha para o Pedro Tiago e diz-lhe, a sorrir:

- Não é Pedro Tiago? No conselho, vimos que houve meninos que não fizeram textos

E disse o nome de alguns meninos que não fizeram os textos.

P: Um ficheiro que não está a ser muito procurado é o ficheiro das multiplicações e das divisões. Está a ser muito pouco utilizado. Será que já sabem muito?

Sentiu-se um burburinho na sala. Um as crianças responderam que sim e outras que não...em sobreposição.

P: E também textos de autor...

Perante a sobreposição de falas, a professora disse que não era para responderem agora, mas para pensarem. Também disse que há meninos que demoram a começar o trabalho no TEA e depois quando está na hora de terminar querem continuar a trabalhar. E olha para o Tiago, pois este estava distraído.

P: Em relação ao ficheiro Estudo do Meio: “O nosso mundo”, Tiago, há ficheiros novos que as professoras Mafalda e Cláudia fizeram. A professora vai tirar o ficheiro “O nosso mundo”, pois há ficheiros que temos ali que não trabalhamos, porque também ainda não trabalhamos alguns conteúdos. Por enquanto, a professora põe este e só volta a pôr os outros depois. O que acham?

Uns alunos disseram que sim e outros que não, mas a professora explicou que é melhor ter pouco e usar do que ter muito e não usar.

Depois, a professora começou a distribuir as folhas dos PITs para esta semana para colarem no caderno e diz que já fizeram 10, afirmando que este é o 10º PIT. O João José diz, então, que só fizeram 9, já que este é o 10º.

A professora chamou a atenção para o trabalho de projeto e pediu que assinalassem o projeto iniciado, ao qual darão continuidade durante esta semana.

Observação: 31º dia

Data: 01-02-2011, segunda, pelas 13:45

A professora conversou com os alunos sobre os PITs da semana anterior e distribuiu os PITs para a semana que iniciava.

P: Hoje é o PIT nº 16.

Os alunos leram as observações do PIT da semana anterior que tinha ido para casa.

A Mónica, muito satisfeita, mostrou-me as observações da professora no seu PIT: “Gostei do teu PIT”

P: Estive a ver os PITs no fim de semana e acho que não sabem preencher as tabelas.

(...)

P: Houve meninos que tinham um PIT tão grande e afinal não fizeram assim tanta coisa. Por exemplo, o João José marcou 57 coisas e pelas minhas contas... contei 39.

P: Há vários ficheiros. Cada operação que fazem, pintam uma quadrícula. Por exemplo, uma tabuada feita já conta como uma. É mais fácil fazerem 2 operações do que fazer ficheiros que vos obrigam a pensar. Eu fiquei abismada com a quantidade de coisas que o Gonçalo fez. Um ficheiro é a página toda com 9 operações. Uma operação não é um ficheiro. Houve muitos meninos que fizeram isso -assinalar uma operação como se tratasse de um ficheiro

P: João José, Gonçalo, Gomes, Inácio. Quem é que está a perder com isso?

9. Utiliza diferentes técnicas e instrumentos de avaliação adequados e em articulação com os processos de ensino e de aprendizagem.

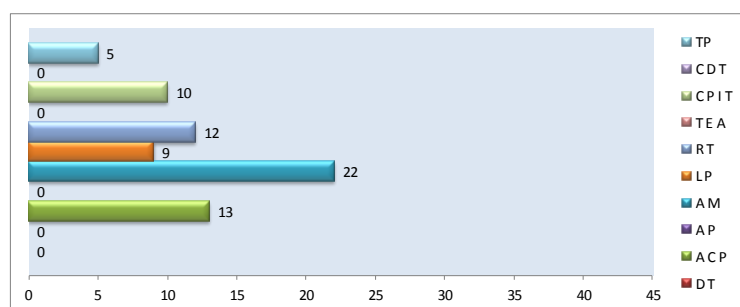


Gráfico n°62 - Instrumentos e técnicas diversificadas de avaliação

Embora este indicador se relacione diretamente com o anterior, registámos os momentos de ACP (13 UR) e o CPIT (10 UR), para além do RT (12 UR) e evidenciamos as atividades de matemática (22 UR), de língua portuguesa (9 UR), de trabalho de projeto (5 UR), durante as quais observámos algumas propostas de trabalho feitas pela professora com o propósito de avaliar, embora, por vezes tenha sido difícil estabelecer essa fronteira, já que a avaliação é um elemento integrante do processo de ensino-aprendizagem, pelo que as estratégias de ensino também servem o propósito de regular e aferir.

De qualquer forma, arriscamos a inclusão deste indicador para demonstrarmos a importância das diversas formas utilizadas pela professora, tais como: jogos, desafios, questões, atividades de aprendizagem variadas, leituras, registos escritos, construção de artefactos ou produtos com os mais diversos materiais e nos mais diversos contextos...

As transcrições seleccionadas servirão para elucidar melhor este aspeto.

ATIVIDADE: AULA DE MATEMÁTICA

Observação: 4º dia

Data: 09-10-2009, sexta, pelas 15:50

P: Será que conseguimos uma subtração ainda menor do que a da Bia? Na tabela do lado com os mesmos n°s para conseguir um resultado menor que 54...

Um aluno conseguiu um n° inferior a 54.

Outro aluno conseguiu um n° menor ainda e foi ao quadro explicar.

O João conseguiu um n° mais pequeno ainda.

P: João, queres explicar a tua estratégia?

Observação: 10º dia

Data: 04-11-2009, quarta, pelas 15:20

P: Vou dar umas pistas. Estas pistas têm um objetivo. É descobrirem um número. Todas as indicações são pistas para descobrirem os números...

Nóbrega: já fizemos isto...

P: Mas, pode ser que algum menino já descubra com a 1ª pista...

A professora escreve no quadro: “Sou menor que ...

Nóbrega: Ah! Já fizemos isto...

“Sou menor que 10. Sou um n° ímpar”.

P: Vamos ver quem descobre.

Nóbrega: 5

Óscar: 1, 3

João José: acho que é o 9.

P: São números possíveis...

Óscar: 1,3

P: Sou menor que 10. Quais são?

Emanuel: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

P: Outra pista: é ímpar.

Vieira: 2

A professora pediu-lhe que viesse à frente. Deu-lhe o braço e explicou-lhe que formavam um par. Depois continuou os registos no quadro e a discutir com os alunos as probabilidades.

SÍNTESE EXPLICATIVA

Embora a avaliação faça parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, enquadra-se numa das dimensões em análise, por uma questão de sistematização da informação. No entanto, tal estudo insere-se no pressuposto de que a avaliação é um indicador que permite ao professor determinar a progressão das aprendizagens e desta forma, permite redirecionar o trabalho desenvolvido, de modo a contribuir para aperfeiçoar o ensino e melhorar as aprendizagens.

Esta melhoria das aprendizagens é tanto mais eficaz, quanto mais claro e transparente for o processo, razão pela qual, importa dar a conhecer aos alunos de forma clara e inequívoca os critérios de avaliação. Neste sentido a professora fez uso de uma série de grelhas, de guiões de trabalhos, assim como de listas de verificação do programa para facilitar esta clarificação e tornar possível a partilha da responsabilidade da avaliação, através da auto e

hetero avaliação pelos alunos, cujo envolvimento é evidenciado em vários momentos do trabalho desenvolvido na sala de aula.

Mais do que classificar, percebemos que a professora pretendia que os alunos tomassem consciência dos seus pontos fortes e fracos, para desta forma saberem melhor o que deveriam fazer para melhorar as suas aprendizagens. Por esta razão, fornecia um feedback regular e construtivo acerca dos seus desempenhos, privilegiando o caráter formativo da avaliação.

Fazia uso de vários mecanismos de monitorização e de pilotagem que lhe permitiam fazer a regulação diferenciada dos processos de aprendizagem, recorrendo a técnicas diversificadas em estreita ligação com os processos de aprendizagem, sendo muito comum o uso de registos diversificados efetuados pelos próprios alunos, não obstante, a professora também os tenha realizado em grelhas construídas por si para o efeito.

Neste processo, como é natural, também tinha em conta, percursos individuais de aprendizagem, traduzidos, em parte pelos planos individuais de trabalho, pelo que, apesar de considerar o programa, também contemplava conteúdos diferenciados em função das necessidades educativas de cada aluno, para além de possibilitar opções diversificadas para demonstrarem as suas produções e aprendizagens em variados contextos do quotidiano, se bem que alguns momentos reunissem condições mais propícias para tal.

Se é verdade que aos alunos fora atribuída autonomia para tomarem decisões e realizarem os seus próprios percursos de aprendizagem, também não será menos verdade que, em algumas situações, a professora viu-se impelida a adotar uma postura diretiva e categórica, para além de rigorosa, relativamente ao desempenho dos alunos ao longo da semana e sobretudo no TEA, quando estes não assumiam as suas responsabilidades e não cumpriam os objetivos propostos no plano de trabalho, pois não descurava o seu papel enquanto orientadora por todo o processo educativo desenrolado na sala de aula.

6.2 Análise documental

Alguns documentos constituíram fontes complementares de recolha de informação: o PEE, o PCT do 3º A, os planos de recuperação e de acompanhamento, incluindo as avaliações

dos mesmos,³⁶ os PITs dos alunos e o diário de turma, tendo sido sujeitos a uma análise e interpretação, viabilizando uma explicação de resultados mais completa e aprofundada.

6.2.1 Projeto educativo de escola: princípios, opções e estratégias

Consideramos pertinente analisar o projeto educativo de escola, por constituir um instrumento de diferenciação pedagógica, já que se pressupõe que apresente propostas de intervenção adequadas aos contextos em que se insere para dar resposta às necessidades específicas da população escolar que atende. Neste sentido o projeto educativo da escola onde desenvolvemos o estudo, expressa a intenção de

“destacar a Educação Ambiental, sendo uma necessidade cada vez mais atual e prioritária, face à escassez de recursos naturais como uma resposta a um desenvolvimento global insustentável e desorganizado, onde os interesses económicos e financeiros se sobrepõem às necessidades humanas” (p.4).

Neste sentido define como objetivo a sensibilização da comunidade educativa para a adoção de novos hábitos e valores de educação ambiental, razão pela qual o projeto se intitula: *Relações ambientais e interpessoais*.

Não é nossa intenção fazer uma análise aprofundada do projeto, mas somente abordar as questões de teor pedagógico, procurando descortinar as eventuais intenções da escola em promover uma pedagogia diferenciada mediante estratégias concebidas em articulação com os docentes de toda a escola, que de alguma forma, tenham contribuído para reunir condições mais favoráveis à implementação de estratégias de diferenciação pedagógica por parte da docente Rosária.

No ponto 3 alusivo à visão (p.7) salientamos o desígnio de construir “*uma escola de qualidade, tendo sempre presente o sucesso educativo dos alunos*”, através de alguns princípios, dos quais destacamos:

- “toda a atividade escolar será implementada com enfoque no aluno”
- “Os programas e os currículos serão adequados ao contexto da nossa escola e de cada turma”.
- “O processo de ensino-aprendizagem, em conjunto com a avaliação pedagógica, será sempre de forma contínua”
- “A escola inclusiva caminhará no sentido de se constituir uma escola para todos”.

³⁶ O PEE, os planos de recuperação e de acompanhamento e as respetivas avaliações dos mesmos, assim como o PCT constam da pasta 1 dos anexos.

No ponto 3.1 respeitante aos princípios e valores enfatizamos, de entre as doze alíneas que os compõem, a alínea 6: *“Ser tolerante perante a diversidade individual, social e cultural”*.

As opções metodológicas expressas no ponto 4 (p. 10) assentam em oito orientações, seis das quais consideramos concordarem com os princípios preconizados pela pedagogia diferenciada.

“A elaboração de programas adequados a cada turma e específicos às situações problemáticas dos alunos”, a implicação destes no processo educativo, designadamente na planificação e avaliação e a promoção da “auto e hetero-avaliação dos saberes, atitudes e comportamentos” são opções desejáveis que constam, inclusive do campo teórico defendido ao longo deste trabalho.

“A articulação de saberes transversais a todas as áreas”, a utilização de materiais diversificados de aprendizagem, com predomínio das TIC, assim como o “desenvolvimento de competências e atividades adaptadas às diferentes modalidades de trabalho, quer sejam individuais, cooperativas e de projeto”, pressupõem a implementação de atividades diversificadas e criteriosamente selecionadas, no âmbito de uma intencionalidade educativa, o que constitui uma parcela do que é passível de ser implementado no contexto de uma pedagogia diferenciada.

Entre as várias problemáticas registadas, chamamos a atenção para duas alíneas que se encontram relacionadas com as aprendizagens dos alunos, fator relevante, já que constitui a questão central do processo educativo. Na alínea d) é salientada “a desmotivação dos alunos face à escola”, com as repercussões inerentes, tais como as “dificuldades de atenção/ concentração”, o “desinteresse pelo estudo”; a “desvalorização dos hábitos e métodos de trabalho” e a “falta de aspirações sociais, culturais e profissionais” a “fraca capacidade de raciocínio” e a elevada carga teórica das atividades extracurriculares”(p.26).

“O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos”(p.29) é uma das linhas orientadoras que realçamos, visto que consiste numa ideia fundamental para promover a diferenciação pedagógica, o mesmo sucedendo com alguns dos objetivos gerais e específicos traçados.

Assim, os objetivos gerais que evidenciamos refere-se à promoção da inclusão de todos os alunos, com o respeito pelas diferenças que os caracterizam; ao desenvolvimento de atitudes

de autoestima; à utilização de experiências propícias à criação de *“atitudes e hábitos positivos de relação e de cooperação”*.

Quanto aos objetivos específicos registamos três dos doze apresentados, pelos conteúdos que encerram: “promover valores de autoestima e de autoconfiança; fomentar o respeito pela diversidade cultural; estimular a aplicação dos conhecimentos adquiridos, na escola, fora do contexto escolar”

Numa alusão aos projetos curriculares de turma e ao desenvolvimento de atividades curriculares, são expressos, entre outros, os seguintes ideais: adequar as práticas pedagógicas ao contexto real dos grupos/turma; definir e aplicar estratégias que deem respostas aos problemas concretos dos grupos/turma; melhorar a qualidade das aprendizagens; proporcionar aos alunos atividades que lhes permitam realizar aprendizagens significativas; fomentar nos alunos a autonomia, o desenvolvimento de competências do quotidiano e a sua responsabilização no processo de ensino/aprendizagem; utilizar nas atividades letivas, os meios didáticos e tecnológicos disponíveis, de modo a tornar as aulas mais motivadoras e atrativas.

Quanto às atividades de enriquecimento, apesar de algum destaque que lhe é atribuído nos planos de recuperação e de acompanhamento, no PEE ocupa poucas linhas, que não ultrapassam mais do que um parágrafo, onde apenas são feitas algumas considerações gerais sobre a importância das mesmas na melhoria das capacidades de aprendizagem das crianças.

Tendo em conta que os apoios pedagógicos visam a melhoria das aprendizagens dos alunos e objetivam a redução do insucesso educativo, pouco espaço lhe é dedicado neste PEE, sendo apenas destacados os objetivos desta medida, os quais consistem em “proporcionar aos alunos que apresentam problemas na aprendizagem, novas oportunidades para colmatar as dificuldades...” com base num diagnóstico atempado e inventariadas algumas estratégias, sem qualquer esclarecimento adicional relativamente às condições de aplicação das mesmas: “aulas de recuperação; parceria em sala de aula; atividades de compensação, diferenciação pedagógica; programas de entreajuda entre os alunos; avaliação diferenciada”.

O envolvimento dos pais na vida escolar é considerado um fator determinante do processo educativo dos discentes, pelo que o PEE contempla o incentivo ao envolvimento e

responsabilização destes, conforme é possível confirmar em outras fontes de recolha de dados.

Para além desta ligação com as famílias, são apresentadas parcerias com instituições da comunidade local, para além do desenvolvimento de projetos que envolvem a participação de vários docentes e de várias turmas, como é o caso do projeto CEM, ecoescolas, entre outros, demonstrando uma abertura ao mundo numa clara negação duma visão educativa circunscrita aos muros da escola...

Embora a operacionalização do PEE decorra até 2013, encontramos uma avaliação final que enfatiza o trabalho em equipa no sentido de “colmatar as necessidades educativas especiais e pedagógicas”, fazendo uma abordagem aos PCTs, os quais “foram elaborados e adaptados curricularmente às capacidades dos alunos e às metodologias adaptadas, às atividades e aos objetivos pretendidos” (p.39).

Salientamos, ainda, uma expressão deveras significativa: “a aprendizagem centralizou-se sempre no aluno” (p.39)

Estas foram, pois, as dimensões, cuja correlação com o tema em estudo, mereceram um olhar mais atento da nossa parte e traduzem, de alguma forma, algumas, conceções e perspetivas sobre o trabalho pedagógico diferenciado, no plano das intenções, as quais são consubstanciadas num documento que traduz a identidade e as especificidades da escola em estudo.

6.2.2 Projeto curricular de turma: pressupostos, modelo pedagógico perfilhado e projeção da ação pedagógica

O projeto curricular de turma é um documento de diferenciação pedagógica, por excelência, razão pela qual considerámos contemplá-lo neste estudo, cuja análise contribuiu para aprofundar ainda mais a recolha de dados que nos propusemos realizar.

Por conseguinte, a análise do mesmo incidiu sobre o documento redigido pela professora, e desta forma, ficámos a conhecer as suas representações e projeções, as quais traduzem, de alguma forma, as intenções, as práticas, os percursos de aprendizagem e, sobretudo, as reflexões realizadas acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Constitui um poderoso instrumento de reflexão sobre a ação pedagógica, permitindo adequá-la à especificidade dos alunos. Sugere um maior envolvimento dos agentes educativos, favorece uma maior coerência da ação educativa e contempla as especificidades e diversidades, como refere a própria professora na introdução do projeto.

Para efetivarmos a análise deste documento, concebemos uma matriz³⁷ composta por dimensões e categorias. Embora façamos uma análise de todo o documento, não seremos exaustivas em todos os campos de estudo, aprofundando mais o que nos interessa particularmente para a investigação em causa e que mantenham uma estreita relação com a temática concernente à diferenciação pedagógica.

6.2.2.1 Fundamentação do PCT

Na introdução do documento, a professora fundamentou a conceção do mesmo, mencionando o enquadramento legal (decreto lei nº 6/2001 de 18 de janeiro, Cap. I, artigo 2º, ponto 4) em que se baseia e define os objetivos do mesmo: “Com este trabalho é possível conhecer melhor a turma em questão, visto conter orientações que servirão de suporte de trabalho para professores e alunos, o que levará a uma maior flexibilização e adequação das estratégias e métodos de aprendizagem”.(p.6)

Enfatizou o trabalho conjunto com os outros docentes envolvidos na ação pedagógica, para além dos encarregados de educação e auxiliares da ação educativa, visto acreditar “que só um trabalho cooperado reverterá em favor de toda a comunidade educativa e mais especificamente do aluno”.(p.6).

Com este PCT manifestou a intenção de descrever a sua ação pedagógica “que se baseia nos princípios ideológicos defendidos pelo Movimento da Escola Moderna, estando relacionado com os designados a nível de escola”. (p.6) e por fim, afirma que a reflexão será uma constante ao longo do ano letivo, “de modo a adaptarmos, a diferenciarmos, a inovarmos, enfim a melhorarmos a nossa intervenção, de maneira a nunca perdermos de vista o caminho mais certo para melhor construirmos o verdadeiro sentido do ensino-aprendizagem” (p.7).

³⁷ Encontra-se no apêndice 4.1.

6.2.2.2 Equipa educativa

Para além da docente responsável pela turma, outros profissionais estavam implicados no processo educativo dos alunos que a compunham em função da atividade que desenvolviam: expressão musical e dramática; expressão físico-motora; inglês; informática; biblioteca; expressão plástica; estudo; apoio pedagógico acrescido; educação especial. Para além deste corpo de docentes, encontrámos referências ao trabalho desenvolvido pelas duas estagiárias, as quais são entendidas

6.2.2.3 Perfil da turma

A constituição da turma, as informações gerais sobre os alunos, a caracterização dos contextos sociofamiliares a que pertenciam, as suas potencialidades e dificuldades, a indicação dos alunos com NEE, assim como os alunos que usufruíam de apoio pedagógico acrescido, são indicadores que traduzem o conhecimento que a docente revelava sobre todos os alunos da turma.

Fez uma análise pormenorizada e contextualizada da turma, sem a qual se tornaria extremamente difícil definir um plano de intervenção adequado às necessidades dos alunos.

6.2.2.4 Modelo pedagógico perfilhado

Em primeiro lugar, apontou a formação do CEM, “como forma de dar resposta às necessidades sentidas pela turma a nível da área da Matemática” (p.35) e evidenciou a linha orientadora da sua ação pedagógica, a qual se baseava no Movimento da Escola Moderna, acrescentando:

“Nesta perspetiva, torna-se crucial organizar o currículo de forma a que processo de construção promova, naturalmente, o desenvolvimento de competências e não apenas a aprendizagem baseada nos livros, que sendo iguais para todos nunca poderão dar respostas às especificidades de algo tão único como uma turma e muito menos de cada aluno” (p. 35).

Descreveu os princípios pedagógicos que constituíam os alicerces da sua prática, justificando-a com uma fundamentação teórica corroborada por autores. Defendeu a

construção de competências pelos alunos através de situações complexas que requeiram a resolução de problemas e permitam a mobilização de saberes e expressou a importância de uma organização cooperada do trabalho de aprendizagem no desenvolvimento académico e social dos alunos, no âmbito de uma comunidade de aprendizagem, na qual prevalece a socialização e o respeito pelo outro.

Outro princípio que importa ressaltar é a intenção expressa em substituir o princípio do ensino simultâneo pelo “princípio da inclusão procurando criar, com os alunos, um sistema de trabalho baseado na diferenciação pedagógica, de modo a promover o acesso de todos ao currículo”(p.36).

Registamos, ainda, alguns aspetos relativos ao espaço, tais como a partilha da sala com outra turma que a frequenta no turno da manhã, a criação de áreas de apoio e a alteração das mesas em função das diferentes atividades, tendo por objetivo a criação de “verdadeiros momentos de aprendizagem e partilha” (p.44).

6.2.2.5 Definição de uma estratégia global para a turma

Esta definição contemplou um plano estratégico que visava uma gestão curricular adequada e um conjunto de estratégias planificadas com o intuito de minimizar os reais problemas detetados e priorizados.

Foram estabelecidas prioridades a nível da operacionalização transversal de cada uma das dez competências gerais preconizadas pelo currículo nacional, conforme é possível verificar pela consulta do PCT nas páginas 52 e 53.

Apresentou os conteúdos programáticos e algumas estratégias de ação relativamente às áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, assim como às atividades de enriquecimento: biblioteca, inglês, sala de estudo, expressão físico-motora, informática, expressão plástica, expressão musical e dramática,

No âmbito deste plano geral, intitulou de “diferenciação pedagógica” a apresentação de algumas estratégias de ação para os três alunos com NEE, assim como para os cinco alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, conforme o que se encontra registado no PCT nas páginas 58, 59, 60 e 61.

Constatámos que as estratégias apresentadas se adequavam às necessidades educativas de cada aluno em questão, o que comprova a diferenciação pedagógica em função das suas especificidades.

Salientamos algumas estratégias que estão diretamente relacionadas com as temáticas da pedagogia diferenciada, sugeridas pela docente: apoio pedagógico individualizado; apoio pedagógico acrescido; reforço positivo; enfoque no trabalho individual; exercícios adequados à dislexia; localização específica na sala para facilitar a concentração; parcerias entre os alunos; estabelecimento de objetivos adequados às capacidades do aluno”; recompensas pelo cumprimento de prazos de trabalho; esclarecimento ao aluno acerca dos objetivos e atividades a atingir com determinadas tarefas; verificar a compreensão do aluno relativamente às explicações da professora; utilizar o questionamento para averiguar acerca da sua compreensão; estratégias de aprendizagem cooperativa; promoção da participação dos pais na elaboração dos planos de trabalho e no acompanhamento em casa; reforço do apoio individualizado nas áreas mais fracas; promoção da autoestima e o sentido da autoeficácia; adaptação de testes de avaliação sempre que se justifique; orientação do estudo individual para promover hábitos de estudo; incentivo à reflexão sobre a sua própria escrita; utilização de materiais e desenhos para concretizar a resolução de situações problemáticas; estimulação dos alunos para a autoavaliação dos seus trabalhos.

No que diz respeito às matrizes curriculares e planificações, a professora remeteu para a consulta do projeto curricular de escola, apresentando as estratégias de ação docente no sentido de minimizar as problemáticas que afetam a turma e otimizar as suas potencialidades.

A docente assentou o trabalho curricular em torno de conceitos nucleares que caracterizam o MEM: os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática direta, cuja abordagem já desenvolvemos aquando da apresentação do perfil da professora.

No que diz respeito às áreas curriculares disciplinares, apresentou os diferentes momentos em que são trabalhadas. Assim a língua portuguesa é desenvolvida nestas situações: *“Melhoramento de texto - trabalho de texto - trabalho a partir do texto - texto de autor – Tempo de Estudo Autónomo - os livros e a leitura - criação de texto - Conselho de Turma - Apresentação de produções”* (p.47). Quanto à matemática, os tempos de matemática coletiva, de estudo autónomo e de apresentação de produções permitem trabalhá-la.

Considerou o trabalho de projeto, o TEA, o Estudo, as apresentações de projetos e de produções tempos oportunos para trabalhar o estudo do meio; o desenvolvimento de atividades ligadas às expressões ocorria na apresentação de produções, assim como no trabalho em projetos, sendo este trabalho propício ao desenvolvimento da área de projeto; o estudo acompanhado desenvolvia-se no tempo de estudo e de estudo autónomo e o conselho de turma permitia fomentar a formação cívica.

Convém frisar o destaque atribuído pela professora aos momentos de TEA e de trabalho em projeto por constituírem “momentos privilegiados para acompanhar individualmente, em contexto inclusivo e de trabalho significativo, as crianças com mais dificuldades de aprendizagem” (p.47)

As referidas áreas curriculares disciplinares e os momentos de trabalho em que se desenvolviam baseavam-se numa organização curricular mais abrangente em que se inseriam e que incluíam: trabalho curricular participado pela turma (trabalho de texto, os livros e a leitura, matemática coletiva); os circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais (apresentação de produções); trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos (trabalho em projetos, apresentação de projetos); trabalho autónomo e acompanhamento individual (TEA); organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa (conselho de cooperação/planificação semanal).

As áreas curriculares não disciplinares, designadamente, o estudo acompanhado, a formação cívica e área de projeto também foram contempladas, tendo traçados objetivos específicos que se entrecruzavam com as temáticas alusivas à diferenciação pedagógica: “revelar autonomia na realização das aprendizagens” (estudo acompanhado), “exercitar a cooperação” (formação cívica) e “saber trabalhar em grupo”, “ser capaz de refletir sobre os trabalhos realizados”, assim como “desenvolver a curiosidade intelectual, o gosto pela investigação, pelo trabalho e pelo estudo (área de projeto) (p. 63,64).

6.2.2.6 Projetos e atividades complementares

O PCT considerava a participação num projeto que abrange a escola, nomeadamente no que se referia à saúde oral e ecoescolas.

Incluiu ainda visitas de estudo que visavam trabalhar conceitos curriculares: visita a espaços comerciais localizados na zona, ida ao cinema, uma visita de estudo a bordo de um catamaran. É curioso constatar que a ideia desta visita surgiu a partir de “um texto produzido por um aluno que falava sobre uma viagem de barco”, a partir do qual seguiu-se uma ficha de trabalho que fazia alusão a várias embarcações, sendo possível perceber o desconhecimento dos alunos em relação a este tipo de embarcações. (p.69).

Os projetos e atividades da responsabilidade da comunidade educativa, incluindo a participação da escola no desporto escolar, mereceram uma referência.

6.2.2.7 Avaliação global do PCT

No final do PCT, a professora faz um balanço da operacionalização do projeto definido para a turma

No que diz respeito aos critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos, a professora remete para o PCE, o que significa que as situações contempladas no PCE aplicam-se aos alunos da turma.

Incluiu uma apreciação global das aprendizagens dos alunos em cada um dos três períodos escolares, para além de um balanço global pelo conselho de docentes que incidiu sobre as aprendizagens e as estratégias operacionalizadas no PCT e destacou o percurso positivo do grupo, numa forma geral, explicitando que “a principal dificuldade continua a ser a falta de hábitos de estudo juntamente com a falta de acompanhamento familiar, que, em alguns casos, se torna um grande impedimento...”(p.72).

Quando se referia a um dos alunos com maiores dificuldades e cujos progressos foram difíceis de alcançar, afirmou: “continuaremos a persistir em estratégias diferenciadas na sala de aula e nos apoios, no sentido de chegar mais próximo das dificuldades deste aluno, para que assim a nossa intervenção consiga ser mais eficaz” (p.72).

6.2.2.8 Obstáculos/ dificuldades

Foram referidos alguns obstáculos ao trabalho desenvolvido pela professora, dos quais salientamos: a frequência da componente curricular no turno da tarde; “a falta de espaço na sala para poder compor todas as áreas de apoio (como a área da experiências e de produção e escrita) e placard’s para afixar os trabalhos realizados pelos alunos”; “o reduzido número de fotocópias...”; a dificuldade na gestão do tempo que nem sempre permitem realizar o balanço desejável no final do dia de trabalho, assim como o registo sistemático das aquisições dos alunos e a subsequente verificação da lista de conteúdos programáticos previstos, “o que dificulta a tomada de consciência dos percursos por parte dos alunos”(p.43).

6.2.2.9 Conclusões e projeções para o próximo ano letivo

Faz referência a três alunos que, não obstante, dois deles terem usufruído de planos de recuperação e um deles de um PE, não transitaram. Recomendou uma atenção especial para os alunos que beneficiaram de apoio pedagógico acrescido, e efetuou sugestões específicas e por conseguinte diferenciadas para cada um dos 5 casos, alertando, igualmente, para dois casos que considera de “*extrema importância*”.

6.2.3 Planos de recuperação e de acompanhamento

Embora tenhamos plena consciência de que os planos de recuperação e de acompanhamento são de natureza obrigatória, consideramos que seria preponderante realizar a análise dos mesmos, tendo em conta que se tratam de mecanismos que visam acompanhar os alunos em situação de risco ao longo do ano escolar, através da adoção de estratégias de diferenciação pedagógica.

6.2.3.1 Planos de recuperação

No PCT elaborado pela professora, podemos ler: “Os planos de recuperação visam um apoio mais individualizado, tanto dentro como fora da sala, com atividades de compensação de forma a minimizar as dificuldades sentidas nas diferentes áreas.” (p.73), constituindo um instrumento de diagnóstico e de intervenção, que o professor tem possibilidade de acionar em tempo útil, de modo a evitar a retenção, medida a ser levada a cabo, apenas quando esgotadas todas as possibilidades de recuperação.

Com este objetivo, elaborou cinco planos de recuperação e três planos de acompanhamento, sendo que dois destes alunos usufruíram dos dois planos. Todos os alunos que foram contemplados com os planos de recuperação “*revelaram progressos, especialmente na área da Língua Portuguesa*”. (p.75).

Através da matriz de análise³⁸ dos cinco planos de recuperação, pudemos constatar que não existiam muitas diferenças entre eles e que, relativamente à dimensão das estratégias a desenvolver, um dos indicadores incluídos: *reforço da avaliação formativa e de diagnóstico*, não foi contemplado em nenhum caso, o mesmo sucedendo com outro indicador alusivo à participação da família na consecução do respetivo plano: “estimular o cumprimento de regras”. Consideramos ainda que algumas estratégias carecem de uma especificação em relação às condições de operacionalização das mesmas, esclarecimento que será possível obter pela análise de outros instrumentos ou procedimentos de recolha de dados.

Os planos de avaliação foram sujeitos a uma avaliação no final do ano, cujos itens de análise constam da matriz³⁹ construída para o efeito.

Em primeiro lugar, foi feito um balanço do aproveitamento escolar de cada um dos alunos, relativamente aos objetivos propostos no plano de recuperação, surgindo três possibilidades, uma das quais correspondeu à situação em análise: “*atingiu os objetivos; atingiu parcialmente os objetivos; não atingiu os objetivos*”.

Logo de seguida, foram apresentados indicadores relativos a dificuldades manifestadas nas três áreas curriculares: língua portuguesa, matemática e estudo do meio, para serem

³⁸ Encontra-se na pasta 4 dos apêndices.

³⁹ A matriz de análise da avaliação dos planos de recuperação situa-se na pasta 4 dos apêndices.

assinalados de acordo com o caso particular. Estes indicadores referiam-se a competências do currículo e ultrapassavam as indicadas no plano de recuperação (no âmbito das dificuldades diagnosticadas de ordem cognitiva), ou seja a avaliação do plano abrange um número maior de indicadores, através dos quais é feita a avaliação dos mesmos.

Assim, as dificuldades diagnosticadas incidiram nos seguintes itens listados em quadro: “expressão oral; compreensão oral; expressão escrita; compreensão escrita; leitura; interpretação de enunciados orais; interpretação de enunciados escritos; ortografia; construção frásica; domínio de vocabulário fundamental; domínio das regras gramaticais; raciocínio; memorização; cálculo; aquisição e relação de conhecimentos; aplicação de conhecimentos; resolução de situações problemáticas; raciocínio lógico e/ou abstrato; análise/avaliação de situações; iniciativa; criatividade; curiosidade, síntese.”

De entre as atividades/estratégias propostas no plano, foram assinaladas as mais eficazes em cada um dos casos e foi feita uma avaliação acerca da participação do aluno, assim como dos encarregados de educação.

No que se refere à participação dos alunos, foram considerados indicadores de análise os seguintes: “Melhorou a atenção/concentração na aula e na realização das atividades; foi assíduo e pontual; empenhou-se nas atividades; fez-se acompanhar do material escolar; realizou as tarefas de casa; realizou as tarefas da escola; foi responsável; empenhou-se e esforçou-se na superação das dificuldades; respondeu de forma positiva às solicitações do professor; melhorou os seus hábitos de trabalho e de organização; organizou um tempo de estudos; produziu exercícios práticos; praticou a leitura”.

Relativamente à participação dos encarregados de educação, os indicadores de avaliação não coincidiram integralmente com os que foram propostos no plano, surgindo outros que registámos, para além dos que constavam no PA.

Por fim, foram registadas observações em jeito de balanço final, tendo sido evidenciados os progressos alcançados, bem como as dificuldades que persistiam, as quais fundamentaram a retenção ou transição para o nível de escolaridade seguinte. Foram igualmente referidas eventuais causas dessas mesmas dificuldades e o que ainda precisavam melhorar nas suas aprendizagens.

6.2.3.2 Planos de acompanhamento

Os três planos de acompanhamento foram construídos, de acordo com o ponto 2 do artigo 3º do Despacho nº 50/2005, para os alunos que “tenham sido objeto de retenção em resultado da avaliação sumativa final do respetivo ano de escolaridade”. Por conseguinte, constavam de atividades de âmbito curricular ou de enriquecimento curricular que recaiam, predominantemente, mas não necessariamente, de forma exclusiva, nas disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não conseguiu adquirir as competências essenciais.

A apreciação dos mesmos efetuou-se com base numa matriz de análise⁴⁰ e permite-nos verificar que os três

Os três relatórios de acompanhamento seguiram a mesma estrutura. Após uma identificação sumária do aluno e do seu percurso escolar, a professora apontou catorze estratégias passíveis de implementação no ano letivo subsequente, algumas das quais, constam da matriz.

Este plano contemplou uma referência ao envolvimento do encarregado de educação e faz um balanço do compromisso assumido por este, sem indicar qualquer projeção do tipo de participação deste no ano letivo seguinte. Por fim, apresentou uma síntese final, na qual referiu as melhorias evidenciadas e as dificuldades que o aluno continua a manifestar.

Resta saber a importância que estes planos assumem no plano das práticas desenvolvidas por outros profissionais, que passam a assumir funções docentes com estes alunos e partindo do pressuposto da garantia da continuidade educativa...

6.2.4 O diário de turma

Desta vez incidimos a nossa atenção sobre um instrumento que assumiu especial importância no trabalho pedagógico desenvolvido pela turma do 3ªA, pois para além de ter promovido momentos de regulação e de autoregulação da vida da turma, constituiu uma via de partilha dos acontecimentos quotidianos, das opiniões dos alunos e da professora, da avaliação de determinadas sugestões, assim como de sugestões.

⁴⁰ Situa-se no apêndice 4.4.

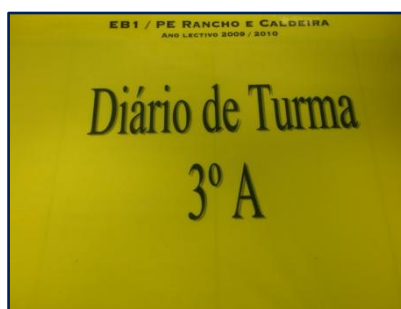


Figura nº 26 - Diário de turma

Consideramos oportuno a sua análise, por ter contribuído de forma preciosa e preponderante para a (re)construção da vida afetiva e social daquela comunidade de aprendizagem, sendo um elemento promotor do exercício crítico, da auto e heteroreflexão.

O diário era composto por quatro colunas que equivalem aos indicadores da análise de conteúdo: “Gostámos, não gostámos, fizemos, sugestões”, a partir dos quais desenvolvemos a análise de dados emergentes. Se as duas primeiras colunas se destinavam ao registo de ocorrências positivas e negativas (regulação das relações sociais), a terceira coluna incluía a indicação das realizações mais significativas (avaliação do trabalho feito) e a quarta coluna dava a possibilidade aos alunos e à professora para apresentarem sugestões, algumas das quais, emergentes do conselho de cooperação, constituindo, em parte, um suporte para a planificação do trabalho.

Como tal, estava acessível, durante a semana, a quem desejasse fazer qualquer registo em cada uma das colunas existentes, onde os alunos faziam os seus registos, sabendo de antemão que não estavam sujeitos a qualquer tipo de crítica, tanto no que dizia respeito ao conteúdo, quanto à ortografia, já que se tratava de um instrumento privilegiado de comunicação. Cada registo era assinado pelo autor, que assumia a responsabilidade do que escrevia.

Fizemos uma análise do referido diário da turma, procurando perceber em primeiro lugar, quais os indicadores que foram mais valorizados pela professora e pelos alunos, mas sobretudo por estes, já que foram os principais utilizadores do mesmo, razão pela qual, de certa forma, ficámos a conhecer melhor as suas ideias e perceções acerca dos incidentes relacionados com a gestão da vida escolar, designadamente com as relações e com as aprendizagens que tiveram lugar na sala de aula.

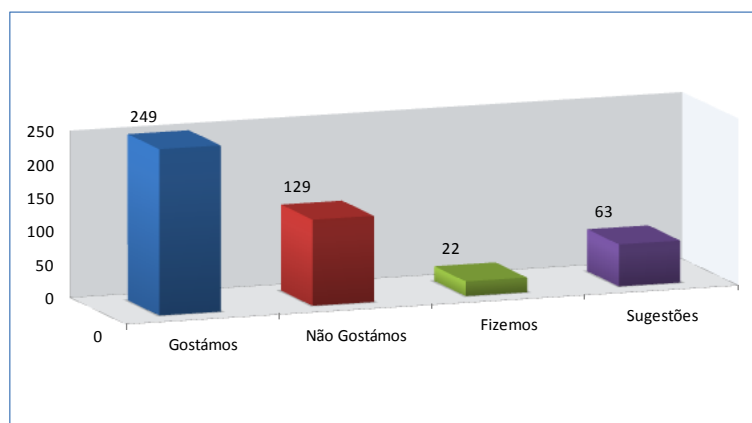


Gráfico n°64 - Colunas do diário de turma

A partir da consulta dos dados contidos no gráfico n° 64, concluímos que a coluna que incluía o indicador: “Gostámos” foi, inquestionavelmente, a mais preenchida com 249 registos e logo a seguir, a coluna do: “Não gostámos” com 129 unidades de registo. A coluna relativa às sugestões (63 UR), com menor prevalência em relação a estas últimas, inclui maior número de ocorrências relativamente à coluna: “Fizemos” que obteve menos unidades de registo (22 UR), assumindo menor significado.

Diário de turma		de turma	
Semana de: 9/11/2009 a 13/11/2009			
Gostámos	Não gostámos	Fizemos	Sugestões
Eu não gostei que o Tiago me deu uma chamada. 9/11/2009	Eu não gostei que o Tiago me deu uma chamada. 9/11/2009	Eu gostei de informática. 9/11/2009	Eu queria trabalhar na informática. 9/11/2009
Eu gostei de trabalhar com o Tiago. 9/11/2009	Eu não gostei que o Tiago me deu uma chamada. 9/11/2009	Eu gostei de trabalhar com o Tiago. 9/11/2009	Eu queria trabalhar na informática. 9/11/2009
Eu gostei de trabalhar com o Tiago. 9/11/2009	Eu não gostei que o Tiago me deu uma chamada. 9/11/2009	Eu gostei de trabalhar com o Tiago. 9/11/2009	Eu queria trabalhar na informática. 9/11/2009
Eu gostei de trabalhar com o Tiago. 9/11/2009	Eu não gostei que o Tiago me deu uma chamada. 9/11/2009	Eu gostei de trabalhar com o Tiago. 9/11/2009	Eu queria trabalhar na informática. 9/11/2009
Eu gostei de trabalhar com o Tiago. 9/11/2009	Eu não gostei que o Tiago me deu uma chamada. 9/11/2009	Eu gostei de trabalhar com o Tiago. 9/11/2009	Eu queria trabalhar na informática. 9/11/2009
Eu gostei de trabalhar com o Tiago. 9/11/2009	Eu não gostei que o Tiago me deu uma chamada. 9/11/2009	Eu gostei de trabalhar com o Tiago. 9/11/2009	Eu queria trabalhar na informática. 9/11/2009
Eu gostei de trabalhar com o Tiago. 9/11/2009	Eu não gostei que o Tiago me deu uma chamada. 9/11/2009	Eu gostei de trabalhar com o Tiago. 9/11/2009	Eu queria trabalhar na informática. 9/11/2009
Eu gostei de trabalhar com o Tiago. 9/11/2009	Eu não gostei que o Tiago me deu uma chamada. 9/11/2009	Eu gostei de trabalhar com o Tiago. 9/11/2009	Eu queria trabalhar na informática. 9/11/2009
Eu gostei de trabalhar com o Tiago. 9/11/2009	Eu não gostei que o Tiago me deu uma chamada. 9/11/2009	Eu gostei de trabalhar com o Tiago. 9/11/2009	Eu queria trabalhar na informática. 9/11/2009

Figura n° 27 - Registos dos alunos nas colunas do diário de turma

6.2.4.1 Categoria: Gostámos

TEMA: DIÁRIO DE TURMA: GOSTÁMOS																								
Categoria	Indicadores	Alunos																UE		UR				
		Professora	Petra	Gonçalo	Emanuel	Jacinta	Diana	Nóbrega	João Pedro	Sofia	Inácio	Bia	Daniela	Óscar	Vieira	Mónica	Gomes	João José	Tiago	Leandro	N=19	%	N=249	%
1. Gostámos	Brincar com todos os colegas				2			3													2	10,5%	5	2,0%
	Brincar com determinados colegas		8		4	2	1	17		11	4	14		18	2	29	5	3	6		14	73,7%	124	49,8%
	Fazer uma determinada brincadeira ou um certo jogo		1	3	2		3	24	1	2	6	5		5	5	7	2	11	7	1	16	84,2%	85	34,1%
	Desenvolver certas actividades e tarefas		1		1			4								3		4	1		6	31,6%	14	5,6%
	Ajudar um colega															1			1		2	10,5%	2	0,8%
	Aprender com um colega									1											1	5,3%	1	0,4%
	Trabalhar com determinada professora															1					1	5,3%	1	0,4%
	Pedir desculpa a um colega																3			1	2	10,5%	4	1,6%
	Arrepende-se de um comportamento incorrecto com							1													1	5,3%	1	0,4%
	Desculpar um colega									1										1	2	10,5%	2	0,8%
	Uma afirmação de um colega ou professora				1															1	2	10,5%	2	0,8%
	Desempenho e comprtamento dos alunos	7																			1	5,3%	7	2,8%
	Ficar de castigo													1							1	5,3%	1	0,4%
	TOTAL																					18	94,7%	249

Quadro nº 1 - Diário de turma: *Gostámos*

Apesar de surgirem muitos conflitos por resolver ao longo das 29 semanas de trabalho, a verdade é que os alunos, por algum motivo, sentiram-se mais impelidos a emitir opiniões relacionados com vivências de que gostaram, comparativamente às que não gostaram, talvez por imperar na sala um ambiente positivo propício à participação democrática direta consolidada na liberdade de expressão, na interação e no sentido social das aprendizagens.

Podemos comprovar que, de entre todos os indicadores que emergiram desta análise de conteúdo, dois se destacam pelos dados obtidos, o que quer dizer que a maioria dos alunos (14) assinalou no diário de turma ter gostado de brincar com determinados colegas e destes alunos, alguns deles repetiram esta ideia muitas vezes, algumas das quais transcrevemos, a título de exemplo: “Eu gostei de brincar com a Mónica. Óscar Manuel. 16-11-2009”, “Eu gostei de brincar com a Daniela. Mónica. 14-10-2009”

Outro registo que se evidenciou em função do número de alunos (16), assim como da percentagem de unidades de registo (34,1%) refere-se a determinadas brincadeiras ou

certos jogos que os alunos gostaram de fazer, algumas das quais, podemos ficar a conhecer pela escrita dos próprios alunos: “Eu gostei de brincar aos congelados. Vieira, 15-02-2010”, “Eu gostei de brincar à bola. Nóbrega. 12-10-2009”, “Eu gostei de brincar aos polícias e aos ladrons. Inácio. 13-10-2009”.

Encontrámos alguns registos que expressam a satisfação dos alunos pelo desenvolvimento de certas tarefas (31,6% - UR; 5,6% - UR), como podemos confirmar pelas suas palavras: “Eu gostei de fazer a apresentação de produções que o título é: o macaco de rabo cortado. Mónica. 23-04-2010”, “Eu gostei de ter Educação Física”. João José. 9-11-2009”.

Emergiram ainda outros indicadores com menor prevalência: brincar com todos os colegas; ajudar um colega; pedir desculpa a um colega; desculpar um colega; uma certa afirmação emitida por um colega; ajudar um colega; ficar de castigo, aprender com um colega; trabalhar com determinada professora, conforme os exemplos extraídos do diário, alguns dos quais damos a conhecer pela sua originalidade:

“Eu gostei de me arrepender do que fiz à professora Mafalda. 23-03-2010. Nóbrega; Eu gostei de pedir desculpa. Mónica. 24-09-30-04; Eu gostei de ir à feira do livro e conhecer a senhora Anabela Machado. Nóbrega. 07-06; Eu concordo o que a professora disse ser amigo é tão bom. Emanuel. 14-06-18-06; Eu gostei que o Inácio me ajudou. Tiago. 3-10-2009. Eu gostei de desculpar a Mónica. Sofia. 14-06 -18-06”.

O Diário de turma foi também mais um meio utilizado pela professora para legitimar determinadas observações, tendo utilizado esta coluna 7 vezes para se referir ao desempenho e comportamento dos alunos, afirmando, por exemplo: “Eu gostei do comportamento dos meninos na abertura do desporto escolar e também do comportamento do Inácio e do Tiago com a professora Mafalda. Rosária. 30-04)

Constatámos que o Nóbrega e a Mónica foram os alunos mais interventivos nesta coluna com 49 e 44 registos contabilizados. Outros alunos como o Óscar, a Bia e o João José também fizeram muitas apreciações e a Daniela foi a única aluna que não fez qualquer comentário.

6.2.4.2 Categoria: Não gostámos

TEMA: DIÁRIO DE TURMA: NÃO GOSTAMOS																								
Categoria	Indicadores	Alunos																	UE		UR			
		Professora	Petra	Gonçalo	Emanuel	Jacinta	Diana	Nóbrega	João Pedro	Sofia	Inácio	Bia	Daniela	Óscar	Vieira	Mónica	Gomes	João José	Tiago	Leandro	N=19	%	N=129	%
2. Não Gostámos	Brincar com determinados colegas															1			1		2	10,5%	2	1,6%
	A advertância de um colega que pretende trazer um familiar à escola para fazer uma repreensão										1					1		1			3	15,8%	3	2,3%
	Utilização do material escolar de um colega sem consentimento do mesmo							1	2									3	1		4	21,1%	7	5,4%
	A agressão de um colega			2	6		4	9	2	2	6	1	2	7		15		2	4		13	68,4%	62	48,1%
	Insulto de um colega				1			4			2	1	1		1	3		1	2		9	47,4%	16	12,4%
	Ser incomodado por um colega no TEA							1													1	5,3%	1	0,8%
	Ter apenas um amigo										1					1					2	10,5%	2	1,6%
	Ter perdido a amizade de um colega															1					1	5,3%	1	0,8%
	Ter presenciado uma agressão entre colegas			1																	1	5,3%	1	0,8%
	Trabalhar com determinado colega										1										1	5,3%	1	0,8%
	Comportamento inapropriado de alguns alunos / colegas	1					2	4			3	3		2		4		1	3		9	47,4%	23	17,8%
	O seu próprio comportamento							1	1										1		3	15,8%	3	2,3%
	Actividades desenvolvidas por uma colega							1													1	5,3%	1	0,8%
	Desobedecer à professora							1													1	5,3%	1	0,8%
	Uma atitude específica da professora							1			1								1		3	15,8%	3	2,3%
	A turma (3º A)										1					1					2	10,5%	2	1,6%
	TOTAL																					15	78,9%	129

Quadro nº 2 - Diário de turma: Não gostámos

No que diz respeito a esta coluna um dos acontecimentos que menos agradaram os alunos refere-se à agressão de um colega, indicador mencionado por 13 alunos que o mencionaram em 69 registos no total (48,1%). Vejamos alguns exemplos:

“Eu não gostei que o Nóbrega me deu uma chapada e 2 pontapés. Óscar. 3/3/2010; Eu não gostei que o Vieira me jogou para o chão e me patinhou e eu fiquei com o pé inchado. Nóbrega. 9/11/2009; Eu não gostei que o Nóbrega me deu um pontapé no joelho. Leandro. 16/11/2009”.

Os insultos para além de outros comportamentos inapropriados de alguns alunos, constituíram indicadores relevantes, já que cada um deles foi registado por 9 educandos da turma, com 16 e 23 unidades de registo respetivamente, dos quais apresentamos alguns, a título exemplificativo:

“Eu não gostei que a Diana disse que era tonta. Daniela. 13/11/2009; Eu não gostei que a Bia disse que eu tinha um piolho na cabeça e também disse a Mónica disse é verdade Eu não gostei que o

João estava a mexer nas minhas coisas. João José. 3/11/2009. Daniela. 9/11/2009; Eu não gostei que o Óscar apagou a luz da casa de banho. Nóbrega. 10/03/2010. “

Este último indicador também foi assinalado pela professora: “Eu não gostei da forma como tive que falar com os meninos no último conselho de turma. Rosária. 16/11/2009. Eu não gostei do comportamento da Mónica e do Inácio na 4ª feira. Rosária. 10/03. “

Emergiram outros indicadores que assinalámos por ordem crescente relativamente ao seu predomínio: utilização do material escolar, por parte de um colega, sem consentimento; a advertência de um colega que pretende trazer um familiar à escola para fazer uma repreensão; o seu próprio comportamento; uma atitude específica da professora; brincar com determinados colegas; ser incomodado por um colega no TEA; ter perdido a amizade de um colega; ter presenciado uma agressão entre colegas; trabalhar com determinado colega; atividades desenvolvidas por uma colega; desobedecer à professora.

Alguns destes registos comprovam a veracidade destes indicadores: “Eu não gostei que a Mónica usou a minha tesoura sem pedir autorização. João José. 25-02-2010; Eu não gostei da forma como nos comportamos. Mónica. 24-04 – 30-04; Eu não gostei de chamar o Inácio covarde (Tiago. 19-02-2010. Eu não gostei que a professora Rosária não me deixou dizer uma coisa. Inácio. 19-04/23/04; Eu não gostei de ver o Nóbrega e o Vieira a lutar, Gonçalo. 21-03; Eu não gostei de trabalhar com a Petra. Tiago. 5/10/2009; Eu não gostei de desobedecer à professora Mafalda. Nóbrega. 23-03-2010.

Pela análise do quadro nº 2 podemos comprovar que a Petra, a Jacinta, o Gomes e o Leandro não fizeram qualquer registo nesta coluna ao longo do ano letivo.

6.2.4.3 Categoria: Sugestões

TEMA: DIÁRIO DE TURMA: SUGESTÕES																								
Categoria	Indicadores	Alunos															UE		UR					
		Professora	Petra	Gonçalo	Emanuel	Jacinta	Diana	Nóbrega	João Pedro	Sofia	Inácio	Bia	Daniela	Óscar	Vieira	Mónica	Gomes	João José	Tiago	Leandro	N=19	%	N=63	%
4. Sugestões	Trabalhar só no TEA														1			2		2	10,5%	3	4,8%	
	Trabalhar com determinados colegas				5	1	1	1		4	1	5	1	2		8		7	2		12	63,2%	38	60,3%
	Trabalhar com uma determinada professora					1			1					1		1			1		5	26,3%	5	7,9%
	Fazer uma actividade específica						1	2	1						1						4	21,1%	5	7,9%
	Criar uma regra nova	1														1					2	10,5%	2	3,2%
	Mudar para outra turma										1										1	5,3%	1	1,6%
	Mudar de grupo de trabalho										1					1		1			3	15,8%	3	4,8%
	Continuar na turma (3º A)										1										1	5,3%	1	1,6%
	Quer deixar de ser amigo de um colega																		1		1	5,3%	1	1,6%
	Não quer transitar de ano de escolaridade										1										1	5,3%	1	1,6%
	A permanência das professoras estagiárias na turma															1		1			2	10,5%	2	3,2%
	Necessidade de obter conselhos da professora para melhorar o seu comportamento										1										1	5,3%	1	1,6%
TOTAL																	15	78,9%	63	100,0%				

Quadro nº 3 - Sugestões

O quadro nº 3 permite-nos concluir que o maior número de sugestões assinaladas pelos alunos corresponde à indicação de um colega com quem desejam trabalhar, já que a maior parte dos alunos fez essa referência (63,2% - EU), tendo sido contabilizados 38 unidades de registo (60, 3%), das quais selecionamos algumas para exemplificar: “Eu queria trabalhar no projeto com a Petra e o Tiago. Mónica. 8/03/2010 – 12/03/2010; Eu queria trabalhar com a Petra na próxima semana. Mónica. 15-03 – 10-03”

Trabalhar com uma determinada professora e fazer uma atividade específica são outras sugestões mencionadas pelos alunos, embora com menor predominância, já que apenas se verificaram 5 registos em cada um dos indicadores, comunicados, por 5 alunos no primeiro indicador e por 4 alunos no 2º indicador respetivamente. Alguns registos comprovam esta análise: “Eu quero trabalhar as minhas dificuldades com a professora Rosária no TEA. Tiago. 14/03; Eu queria trabalhar com a professora Rosária para sempre. Mónica. 24-04 – 30-04; Eu queria trabalhar no tangram. Nóbrega 25/02/2010; Eu queria fazer o jogo das tabuadas. Diana. 1/03/2010”.

As sugestões: mudar de grupo de trabalho (15,8% - EU; 4,8% - UR), trabalhar só no TEA (10% - EU; 4,8% - UR) e a permanência das professoras estagiárias na turma (10, 5% - EU; 3,2% - UR) constituem outros indicadores emergentes.

As palavras escritas pelos alunos são claras neste sentido: “Eu queria mudar de grupo. Bia. 24-04; “Eu quero trabalhar sozinho no TEA. Tiago. 5-03-2010.”

Por fim, encontrámos outras recomendações, cada uma com apenas 1 EU e 1 UR, às quais não atribuíamos muita importância, pela incidência pouco significativa: mudar de grupo de trabalho; continuar na turma 3º A; intenção de deixar de ser amigo de um colega; desejo de não transitar de ano de escolaridade; necessidade de obter conselhos da professora para melhorar o seu comportamento.

A título de exemplo, apresentamos algumas destas opiniões pela escrita das crianças: “Eu queria mudar de grupo. Bia. 24-04; Eu queria que a professora me desse conselhos para o meu comportamento. Inácio. 12-04 - 16-04”

A professora aproveitou esta oportunidade para sugerir a criação de uma regra nova: “Sugiro que se crie uma regra para as mudanças de atividades. Rosária. 30-04.”

A Petra, o Gonçalo, o Gomes e o Leandro não fizeram qualquer sugestão no diário de turma, como podemos comprovar pela consulta ao gráfico nº 10

6.2.4.4 Categoria: Fizemos

TEMA: DIÁRIO DE TURMA: FIZEMOS																								
Categoria	Indicadores	Alunos																UE		UR				
		Professora	Petra	Gonçalo	Emanuel	Jacinta	Diana	Nóbrega	João Pedro	Sofia	Inácio	Bia	Daniela	Óscar	Vieira	Mónica	Gomes	João José	Tiago	Leandro	N=19	%	N=22	%
3. Fizemos	Gostou de trabalhar com determinados colegas				1									1		2		1			4	21,1%	5	22,7%
	Gostou de trabalhar com a professora							2								1					2	10,5%	3	13,6%
	Gostou de desempenhar uma tarefa		1		1			1						1	1	1		2			7	36,8%	8	36,4%
	Uma actividade				1				1										1		3	15,8%	3	13,6%
	Gostou de brincar com alguns colegas									1						2					2	10,5%	3	13,6%
	TOTAL																				9	47,4%	22	100,0%

Quadro nº 4 - Fizemos

Da análise efetuada à coluna intitulada: “Fizemos”, pudemos perceber que esta coluna mereceu pouca atenção da parte dos alunos, permanecendo vazia em algumas semanas. Para além deste fato, na maior parte das vezes, os alunos, em vez de descreverem as atividades por eles desenvolvidas, efetuaram uma apreciação positiva à semelhança do que haviam feito na coluna: “gostámos”, como corroboram os registos extraídos alusivos ao desempenho de tarefas, indicador com maior incidência (7 EU; 8 UR): “Eu gostei de fazer situações problemáticas. Óscar. 24-02-2010; Eu gostei de fazer as fichas de avaliação. João José. 17-06”.

Surgiram outros indicadores referentes ao agrado sentido pelos alunos no trabalho de pareceria com certos colegas, assim com a professora. Apenas 3 alunos fizeram menção à realização de uma atividade, para além da satisfação em brincar com alguns colegas.

Nesta coluna, os alunos que efetuaram mais registos foram a Mónica (6 UR) e o João José (4 UR) e 11 alunos não fizeram qualquer comentário.

6.2.5 Planos individuais de trabalho

O Plano individual de trabalho era um instrumento que assegurava a pilotagem individual e coletiva das aprendizagens realizadas por cada aluno. Era elaborado no início da semana por cada aluno, sendo objeto de avaliação no final da semana, quando o conselho se voltava a reunir para fazer um balanço, o que permitia que cada um adequasse gradativamente, a quantidade, a qualidade e o grau de dificuldade do trabalho. Este plano registado numa folha de papel continha a delimitação de várias áreas destinadas aos seguintes registos: o nome do aluno e à semana de trabalho; à tarefa que seria desempenhada neste período; ao elenco de atividades possíveis; à quantificação do que pensava fazer ao longo da semana; às atividades efetivamente realizadas; aos projetos e à constituição do grupo de trabalho em que se inseria para o trabalho de projeto; à comunicação do projeto à turma; aos outros trabalhos; aos dias de trabalho com a professora no TEA; ao apoio a colegas; à autoavaliação; às sugestões dos colegas e da professora.

Em função da importância que lhe era reconhecida, consideramos oportuno fazer uma análise dos mesmos, designadamente no que diz respeito às parcerias estabelecidas pelos

alunos no TEA, assim como o feedback efetuado pela professora, na sua maioria, comunicados semanalmente a cada um dos alunos através do PIT.

6.2.5.1 Trabalho cooperativo/individual no TEA

O foco da análise que se segue centrar-se-á nos registos dos PITs e por conseguinte no trabalho realizado no TEA, relativamente a quatro indicadores: *trabalho realizado com a professora, trabalho individual, número de parcerias com os colegas e nº de colegas em parceria*, ao longo do ano letivo em questão: 2009/2010.

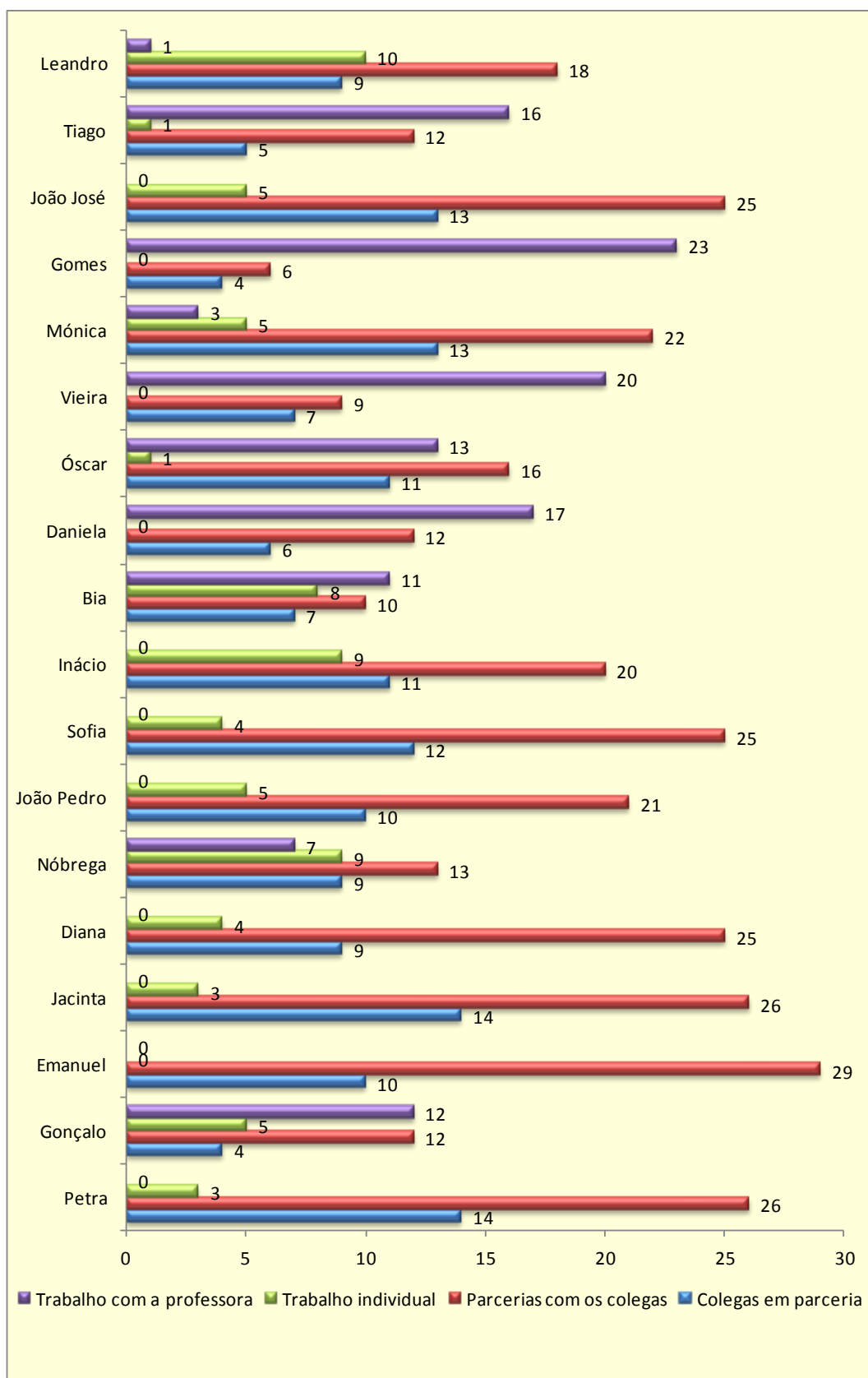


Gráfico nº65 - Trabalho individual, a pares ou com o apoio da professora no TEA

Uma leitura do gráfico nº 65 permite-nos concluir que as parcerias com os colegas constituíram a forma privilegiada de trabalho no TEA, porque para além de ocorrerem com muita frequência foram utilizadas por todas as crianças, umas mais do que outras.

No que diz respeito ao número de parcerias estabelecidas com os colegas, o Emanuel foi o aluno que realizou mais (29 UR) e logo a seguir a Jacinta, a Petra (26 UR), a Diana, a Sofia (25 UR), o João José e o João Pedro (24 UR). A Mónica também trabalhou em parceria muitas vezes (21 UR), assim como o Inácio (20 UR) e com menor número de parcerias, identificamos o Gomes (6 UR), o Vieira (9 UR) e a Bia (10 UR). Quanto ao Gonçalo, à Daniela, ao Óscar e ao Tiago contabilizamos 12 parcerias, sendo que o Nóbrega trabalhou 13 vezes com pares e o Leandro, 18.

A Petra, a Jacinta, a Mónica, o João José, a Sofia, o Inácio e o Óscar são os alunos que estabeleceram parcerias com mais colegas, comparativamente aos restantes alunos da turma, cujo número de colegas em parceria situaram-se entre os 14 e os 11.

Já o Gonçalo, o Gomes, o Tiago, a Daniela e a Bia foram os alunos que menos diversificaram as parcerias, já que as estabeleceram com poucos colegas.

O trabalho individual também foi desenvolvido com menor preponderância pela maioria das crianças, com exceção do Emanuel, da Daniela, do Vieira e do Gomes que nunca trabalharam individualmente no TEA. De entre os que desenvolveram este tipo de trabalho, o Óscar e o Tiago, apenas o realizaram uma vez e outros colegas, como a Jacinta e a Petra (3 UR), a Sofia e a Diana (4 UR), a Mónica, o João Pedro, o Gonçalo e o J. José (5 UR) também o efetivaram poucas vezes, não excedendo as 5 ocorrências. A Bia e o Inácio (8 UR), o Inácio e o Nóbrega (9 UR), mas sobretudo o Leandro (10) foram os alunos que mais trabalharam individualmente no TEA, não obstante tenha ficado claro que esta não foi a forma de trabalho mais utilizada pelos alunos.

Sabendo de antemão que no TEA, alguns alunos usufruíam do apoio da professora e que esses alunos trabalhavam muito mais vezes com a professora do que com os colegas, 8 discentes não chegaram a trabalhar com a professora, como sucedeu com a Petra, o Emanuel, a Jacinta, a Diana, o João Pedro, a Sofia, o Inácio e o João José.

Os alunos que mais trabalharam com a professora neste momento de trabalho foram o Gomes (23 UR), o Vieira (20 UR), a Daniela (17 UR) e o Tiago (16 UR). O Gonçalo (12 UR), o Óscar (13 UR) e Bia (11 UR) também usufruíam do apoio da professora, para além

do Nóbrega (7 UR), da Mónica (3 UR) e do Leandro (1 UR), que beneficiaram igualmente do seu apoio, embora tenha ocorrido menos vezes.

O trabalho de colaboração em parceria foi desenvolvido com frequência e os pares formados, apesar de terem variado, também repetiram muito, razão pela qual o número de parcerias atingiu valores mais elevados proporcionalmente ao número de colegas com que cada criança estabeleceu parcerias ao longo do ano escolar. O trabalho individual não foi tão frequente, sucedendo com menor predominância o trabalho conjunto com a professora, cujo apoio incidiu, principalmente, junto dos alunos que mais necessitavam da sua ajuda para progredirem nas aprendizagens.

O que importa realçar é a ênfase colocada na aprendizagem cooperativa e especificamente nas parcerias e tutorias, sob a forma de trabalho a pares.

6.2.5.2 Feedback da professora

Um dos espaços delineados no PIT, de importância reconhecida, situava-se no canto inferior esquerdo e intitulava-se: “Sugestões da professora” e consistia num feedback personalizado baseado no desempenho de cada aluno ao longo da semana no TEA, segundo a planificação definida pelo próprio aluno.

Fizemos uma análise dos dados recolhidos do PIT de cada aluno, relativamente a este feedback realizado pela professora, nomeadamente no que diz respeito aos reforços positivos e negativos, assim como às sugestões apontadas no âmbito de três áreas a saber: matemática, língua portuguesa e métodos de estudo.

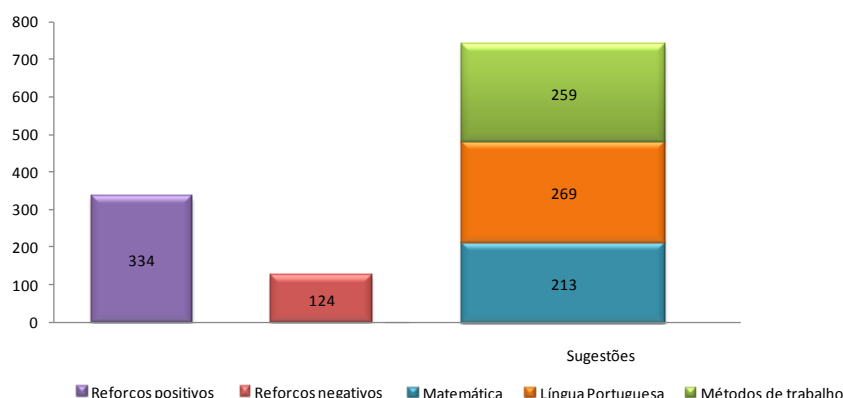


Gráfico nº 66 - Feedback da professora aos PITs

Podemos perceber pela análise do gráfico nº 66 que o feedback efetuado pela professora referia-se maioritariamente aos reforços positivos (334 UR), surgindo em segundo plano as sugestões no âmbito da língua portuguesa (269 UR) e logo a seguir, em terceiro lugar, as sugestões alusivas aos métodos de trabalho (259 UR). As recomendações relativas à matemática ocupam a quarta posição de prioridades (213 UR) e em último lugar, registámos os reforços negativos (124 UR), os quais adquiriram menor significado, no âmbito das apreciações realizadas pela professora.

As sugestões totalizaram 741 registos, razão pela qual é possível confirmar a sua predominância no contexto dos feedbacks, sendo que os reforços positivos também superaram muito os reforços negativos. Estes assumiram menor importância no contexto global das apreciações, pois mais do que criticar, a professora revelava a clara intenção de ajudar os alunos, sugerindo alternativas de ação conducentes à progressão das suas aprendizagens, sendo notória a importância por ela atribuída aos reforços positivos e, nomeadamente aos elogios, como uma forma mais adequada de melhorar a autoestima e a motivação dos alunos.

A título de exemplo, apresentamos algumas transcrições de sugestões da professora, nas quais é possível descortinar as diferentes categorias em análise:

“Variaste as atividades! Continua a trabalhar muito...Faz exercícios do funcionamento da língua e mais atenção à escrita”. PIT nº 9. Bia”; “Trabalhaste muito bem, continua a te esforçar e a treinar as tuas dificuldades. PIT nº 10. Bia”; “Deves escrever mais textos e fazer menos leituras. Continua a resolver situações problemáticas. PIT nº 5 do João José”; “Continuas a fazer poucos textos. Tens de treinar a escrita e trabalhar mais. PIT nº 12 do Nóbrega”; “Deves trabalhar mais nas áreas em que revelas mais dificuldades e deves continuar a esforçar-te para melhorares cada vez mais. PIT nº 7 do Leandro”; “Trabalhaste bem, mas deves trabalhar mais os problemas. Deves escrever mais para a tua letra ficar melhor. Deves melhorar a divisão. (PIT nº 11 do Nóbrega); Deves continuar a trabalhar. Precisas de continuar a fazer situações problemáticas mais difíceis. Gostei dos teus problemas. Estás mais trabalhador. Continua. (PIT nº 14 do João José); “Esta semana foste mais empenhado. Continua. Acho que consegues fazer muito mais. Deves escrever textos: prosas e cumprir aquilo que programas.” (PIT nº 15 do Emanuel”; “Deves ter cuidado com a apresentação do caderno. Precisas de escrever com mais cuidado para não dares tantos erros. Acho que não trabalhaste como devias. Precisas fazer muitos textos para melhorar.” (PIT nº 19 do Gonçalo).

Reforços positivos

TEMA: FEEDBACK DA PROFESSORA AOS PIT - REFORÇOS POSITIVOS																							
Categoria	Indicadores	Alunos																UE		UR			
		Petra	Gonçalo	Emanuel	Jacinta	Diana	Nóbrega	João Pedro	Sofia	Inácio	Bia	Daniela	Óscar	Vieira	Mónica	Gomes	João José	Tiago	Leandro	N=18	%	N=334	%
1. Reforços positivos	Manifestação de satisfação da professora	6	1	9	3	2	1	1	4	4	4		3		1	2	4		2	15	83,3%	47	14,1%
	Desempenho muito bom	3		1				1	1	1										5	27,8%	7	2,1%
	Bom desempenho	17	4	17	13	11	5	10	19	13	6	6	6	1	3	7	8	3	3	18	100,0%	152	45,5%
	Desempenho razoável					1									1					2	11,1%	2	0,6%
	Empenho e esforço	7		1					1							4				4	22,2%	13	3,9%
	Progresso no trabalho	2	2	1			6	3	3			6	1	1		3	2	1		12	66,7%	31	9,3%
	Progressos na escrita			1	5	1		1	1		1				1				1	8	44,4%	12	3,6%
	Progressos na matemática	1					1	1												3	16,7%	3	0,9%
	Perspectiva de melhorias na capacidade de trabalho do aluno	1	4	1		2				3		6	2	4	3	1	1		4	12	66,7%	32	9,6%
	Trabalho de acordo com as sugestões da professora	1																		1	5,6%	1	0,3%
	Trabalho em áreas fracas	2	1	1	1							1		1						6	33,3%	7	2,1%
	Diversificação das actividades	2	1	1		2		1		1										6	33,3%	8	2,4%
	Incentivo para continuar a trabalhar		1				1									1				3	16,7%	3	0,9%
	Elogios	5	2	1	1		1			1	1	1						2	1	10	55,6%	16	4,8%
		TOTAL																		18	100,0%	334	100,0%

Quadro nº 5 - Reforços positivos da professora

No âmbito dos reforços positivos, constatámos que as apreciações que traduziam o *bom desempenho* assumiram maior significado, já que registámos a sua utilização frequente nos PITs de todos os alunos, tendo emergido 152 unidades de registo.

Com uma incidência também significativa (embora menor em relação ao indicador anterior), a professora manifestou satisfação pelo trabalho refletido no PIT de 15 alunos, à exceção da Daniela, do Vieira e do Tiago, tendo contabilizado 47 registos nesse sentido.

A docente também perspetivou melhorias na capacidade de trabalho dos alunos em 12 PITs, e fê-lo em 32 registos, excluindo os planos de 6 alunos: Jacinta, Nóbrega, João Pedro, Sofia, Bia, Tiago.

Os *elogios*, foram atribuídos a 10 alunos (16 UR) e os *progressos* na escrita destinados a 8 crianças, sendo que uma delas recebeu 5 elogios, totalindo 12 unidades de registo para este indicador.

Emergiram, ainda, outros indicadores com menor relevância, através dos quais, a professora enfatizou o empenho e esforço (4 UE; 13 UR); a diversificação das atividades (6 UE; 8 UR); o trabalho realizado em áreas fracas (6 UE; 7 UR); o desempenho muito bom (5 EU; 7 UR) e incentivou alguns alunos a continuarem a trabalhar (3 EU; 3 UR);

Referiu o desempenho razoável de 2 alunos em 2 unidades de registo e o trabalho em conformidade com as sugestões da professora.

Reforços negativos

TEMA: FEEDBACK DA PROFESSORA AOS PIT - REFORÇOS NEGATIVOS																							
Categoria	Indicadores	Alunos																UE		UR			
		Petra	Gonçalo	Emanuel	Jacinta	Diana	Nóbrega	João Pedro	Sofia	Inácio	Bia	Daniela	Óscar	Vieira	Mónica	Gomes	João José	Tiago	Leandro	N=18	%	N=124	%
2. Reforços negativos	Trabalho insuficiente		1			1	4	3	1	3			1	4	1	1		1	1	12	66,7%	22	17,7%
	Empenho / esforço insuficiente		3				6	3	1			3	3	6	1	2	4	1	4	12	66,7%	37	29,8%
	Produção de textos insuficiente	1				1	1	2				2	1			1	2			8	44,4%	11	8,9%
	Dificuldades na escrita		3	1	2	1	2	4		1	1		2				2			10	55,6%	19	15,3%
	Cópias que não correspondem a produção de textos													1						1	5,6%	1	0,8%
	Demasiadas leituras						1	1				1								3	16,7%	3	2,4%
	Não sabe as tabuadas											1					1			2	11,1%	2	1,6%
	Exercícios muito simples ou confusos	2		1	1			1		1							2	1		7	38,9%	9	7,3%
	Pouca diversificação das tarefas	3		1																2	11,1%	4	3,2%
	Incumprimento das actividades planificadas		1			4		2												3	16,7%	7	5,6%
	Discrepância entre o trabalho produzido e as dificuldades manifestadas pelo aluno					2	2	1									1			4	22,2%	6	4,8%
	Desconsideração pelas recomendações da professora											1								1	5,6%	1	0,8%
	Inexistência de avaliação da tarefa					1					1									2	11,1%	2	1,6%
		TOTAL																		18	100,0%	124	100,0%

Quadro nº 6 - Reforços negativos da professora

Os reforços negativos mais utilizados pela professora diziam respeito ao esforço insuficiente (12 EU; 22 UR), ao trabalho reduzido (12 EU; 22 UR), às dificuldades na escrita (10 EU; 19 UR, à produção de textos insuficientes (8 EU; 11 UR), assim como aos exercícios muito simples ou confusos (7 UE; 9 UR)

Outros indicadores assumem menor preponderância, tais como: incumprimento das atividades planificadas (3 EU; 7 UR); discrepância entre o trabalho produzido e as dificuldades manifestadas pelo aluno (4 UE; 6 UR); demasiadas leituras (3 EU; 3 UR); pouca diversificação das tarefas (2 EU; 4 UR); inexistência de avaliação da tarefa (2 UE; 2 UR); desconsideração pelas recomendações da professora (2 UE; 2 UR).

Sugestões alusivas à área de língua portuguesa

TEMA: FEEDBACK DA PROFESSORA AOS PIT - SUGESTÕES / INDICAÇÕES																							
Categoria	Indicadores	Alunos																UE		UR			
		Petra	Gonçalo	Emanuel	Jacinta	Diana	Nóbrega	João Pedro	Sofia	Inácio	Bia	Daniela	Oscar	Vieira	Mônica	Gomes	João José	Tiago	Leandro	N=18	%	N=269	%
3. Sugestões / indicações alusivas à área da língua portuguesa	Trabalhar mais a escrita de textos		8	7	4	3	12	13	8	8	9	8	16	14	6	7	20	1	19	17	94,4%	163	60,6%
	Produzir textos originais, criativos e mais extensos	2		1	2	3		2	4		3			1	1	2		5		11	61,1%	26	9,7%
	Trabalhar mais a ortografia	1	6	2	1		3	5	1	1	5		2	1		4	2		1	14	77,8%	35	13,0%
	Trabalhar o conhecimento explícito da língua (conjugação de verbos, vocabulário, divisão silábica, translineação)	3			1		5			2	1		2	1			1		1	9	50,0%	17	6,3%
	Melhorar a caligrafia	1	2	2			2							3	1		2		2	8	44,4%	15	5,6%
	Fazer menos leituras na sala e mais em casa e na biblioteca						1	1		1		2			1	2	1	1		8	44,4%	10	3,7%
	Ler muito															3				1	5,6%	3	1,1%
	TOTAL																			18	100,0%	269	100,0%

Quadro nº 7 - Sugestões da professora na área da língua portuguesa

As sugestões realizadas pela professora no que à área da língua portuguesa diz respeito, contemplaram o maior número de registos comparativamente às outras áreas, que serão objeto de análise posterior: matemática e métodos de trabalho.

Trabalhar mais a escrita de textos foi a sugestão mais realçada pela docente a todas as crianças, com exceção da Petra (aluna com excelente desempenho académico), tendo efetuado esta observação um número significativo de vezes: 163.

A segunda recomendação mais evidenciada consiste em trabalhar mais a ortografia (35 UR), a qual foi dirigida a 14 alunos da turma, excluindo a Diana, a Daniela, a Mónica e o Tiago, muito provavelmente porque outras sugestões se impuseram em função das dificuldades por eles manifestadas ao longo do ano letivo.

A sugestão que constava em produzir textos originais, criativos e mais extensos foi consubstanciada em 26 registos distribuídos desigualmente por 11 PITs e trabalhar o conhecimento explícito da língua constou de 9 PITs, tendo sido contabilizados 17 registos alusivos à mesma.

Outros conselhos fizeram parte do feedback da professora, designadamente, melhorar a caligrafia (8 EU; 15 UR), fazer menos leituras na sala e mais em casa e na biblioteca (8 UE; 10 UR) e por último, com menor predominância, recomendou apenas ao Gomes (aluno com muitas dificuldades na aprendizagem), para ler muito, contrariando as habituais orientações, cujas prioridades incidiram na escrita, delegando para um plano secundário a leitura, já que esta poderia ser exercitada noutros contextos de trabalho, para além do TEA.

Sugestões relativas aos métodos de trabalho

TEMA: FEEDBACK DA PROFESSORA AOS PIT - SUGESTÕES / INDICAÇÕES																			
Categoria	Indicadores	Alunos														UE		UR	
		Petra	Gonçalo	Emanuel	Jacinta	Diana	Nóbrega	João Pedro	Sofia	Inácio	Bia	Daniela	Óscar	Vieira	Mónica	Gomes	João José	Tiago	Leandro
3. Sugestões / indicações de melhoria alusivas aos métodos de trabalho dos alunos	Trabalhar mais		2			1	1	2				6	3	5		4			8
	Continuar a trabalhar	1	1			2				1	2	1	2			3			1
	Continuar a trabalhar bem	4	2	5		1	1	3		3		1		1		1			1
	Esforçar-se / empenhar-se mais		3	1			1	2		1		5	4	4		4	1	1	5
	Continuar a empenhar-se / esforçar-se		5	2	2		1	1	1	4	3	14	4	1		6			
	Trabalhar com mais atenção	1		1	1		1	2			1		1	1	1	5			
	Diversificar as actividades e ficheiros	1		1	1			1	1	1				1	2		1		1
	Trabalhar todas as áreas												1	1					
	Trabalhar mais as áreas e os exercícios em que revela mais dificuldades				1	1	1	1	1	1		4		1	1	1	1		
	Fazer ficheiros mais exigentes no TEA	1	1			1		2	3	1	2						4		
	Cumprir o plano de trabalho e concluir as tarefas iniciadas					1	1	1				1					1	3	
	Ser mais responsável e autónomo						2							1		2	1	1	
	Aceitar e solicitar a ajuda da professora	2								1	2					2		1	
	Participar mais nos momentos colectivos	1																	
	Desenvolver um ritmo de trabalho mais rápido			1															
	Fazer os registos no PIT de forma correcta, fidedigna e completa a)	1	1					1	1				1	1			2	1	
	Maior cuidado na apresentação e na organização do caderno		4			3	1	4						4			2	3	
	Trabalhar em casa também											2							
	TOTAL																18	100,0%	259
																		100,0%	

Quadro nº 8 - Sugestões da professora relativas aos métodos de trabalho

Relembrando o que já havíamos dito anteriormente, os métodos de trabalho constituíram a segunda área mais importante, enquanto objeto de recomendação, logo a seguir à língua portuguesa.

As três primeiras recomendações mais enfatizadas pela docente no âmbito dos métodos de trabalho foram: continuar a empenhar-se/esforçar-se (12UE; 44 UR); esforçar-se/empenhar-se mais (12 UE; 32 UR); continuar a trabalhar bem (11 UE; 23 UR).

Logo a seguir, com alguma preponderância, registámos outras sugestões a saber: trabalhar mais as áreas e os exercícios em que revelava mais dificuldades (11 UE; 14 UR); trabalhar com mais atenção (10 UE; 15 UR); diversificar as atividades e ficheiros (10 UE; 11 UR); trabalhar mais (9 UE; 32 UR); continuar a trabalhar (9 UE; 14 UR); fazer ficheiros mais exigentes no TEA (8 UE; 15 UR); ter maior cuidado na apresentação e organização do caderno (7 UE; 21 UR); cumprir o plano de trabalho e concluir as tarefas iniciadas (6 UE; 8 UR); aceitar e solicitar a ajuda da professora (5 EU; 8 UR); ser mais responsável e autónomo (5 UE; 7 UR).

Outras recomendações com menor relevância também foram registadas: trabalhar todas as áreas (2 UE; 2 UR); trabalhar em casa também (1 EU; 2 UR); participar nos momentos coletivos (1 UE; 1 UR); desenvolver um ritmo de trabalho mais rápido (1 UE; 1 UR).

Sugestões na área da matemática

TEMA: FEEDBACK DA PROFESSORA AOS PIT - SUGESTÕES / INDICAÇÕES																							
Categoria	Indicadores	Alunos																UE		UR			
		Petra	Gonçalo	Emanuel	Jacinta	Diana	Nóbrega	João Pedro	Sofia	Inácio	Bia	Daniela	Óscar	Vieira	Mónica	Gomes	João José	Tiago	Leandro	N=18	%	N=213	%
3. Sugestões / indicações alusivas à área da matemática	Trabalhar mais situações problemáticas dos ficheiros, diversificadas e com maior grau de dificuldade	4	4	1	18	10	8	4	13	10	4	9	12	9	5	4	2		7	17	94,4%	124	58,2%
	Fazer exercícios de matemática mais exigentes					1	1					1	2			2	2			6	33,3%	9	4,2%
	Treinar as operações matemáticas com atenção: multiplicação, divisões, subtrações com empréstimo				2	1		2	2									1		5	27,8%	8	3,8%
	Inventar operações e problemas com atenção	3	1	2	6	3	2	3	3	5	2					2			4	12	66,7%	36	16,9%
	Treinar o cálculo mental				2				2											2	11,1%	4	1,9%
	Treinar as tabuadas				1		1		4			5	2	1		4	1		2	9	50,0%	21	9,9%
	Trabalhar a numeração romana									1				1		1		1		4	22,2%	4	1,9%
	Fazer leitura e escrita de números		1			1					1					2			2	5	27,8%	7	3,3%
	TOTAL																			18	100,0%	213	100,0%

Quadro nº 9 - Sugestões da professora na área da matemática

No âmbito do feedback proporcionado pela professora, as sugestões efetuadas com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos na área da matemática, foram as que tiveram menos impacto, já que o número de unidades de registo foi inferior proporcionalmente às recomendações relativas aos métodos de trabalho, mas sobretudo, no que se refere à língua portuguesa.

A sugestão: trabalhar mais situações problemáticas dos ficheiros, diversificadas e com maior grau de dificuldade (17 UE; 124 UR) foi a mais significativa, seguindo-se logo a seguir outras igualmente relevantes: inventar operações e problemas com atenção (12 UE; 36 UR); treinar as tabuadas (9 UE; 21 UR).

Com menor incidência, a professora fez outras recomendações, tais como: fazer exercícios de matemática mais exigentes (6 UE; 9 UR); treinar as operações matemáticas com atenção: multiplicação, divisões, subtrações com empréstimo (5 UE; 8 UR); fazer leitura e escrita de números (5 UE; 7 UR); trabalhar a numeração romana (4 UE; 4 UR); treinar o cálculo mental (2 UE; 2 UR).

Para além das observações assinaladas no espaço alusivo às mesmas, a professora também fazia observações no caderno junto da produção do aluno. Para compreendermos melhor esta situação, relembramos uma anotação junto a algumas subtrações realizadas pela Jacinta que havia colocado no aditivo um número inferior ao subtrativo, motivo pelo qual a professora escreveu: “Não é possível. Atenção - para fazer uma subtração é preciso que a parcela de cima seja maior que a debaixo!”

6.3 Entrevistas

Fizemos três entrevistas: duas à professora em momentos distintos e uma a cada aluno da turma.

6.3.1 Entrevista à docente da turma: análise das categorias procedentes

Apresentamos a análise dos dados recolhidas pelas entrevistas feitas à professora, através da análise de conteúdo, da qual emergiram categorias, subcategorias e indicadores, que nos orientaram.

6.3.1.1 Conceção de diferenciação pedagógica

Categoria		
Conceção de diferenciação pedagógica		
Subcategoria	Indicadores	UR
Representações do conceito de diferenciação pedagógica	Atender a todos os alunos	3
	Fazer adequações curriculares	3
	Promover parcerias e trabalho cooperativo	1
	Mais difícil de concretização nos tempos coletivos, nos quais deverá solicitar a participação dos alunos	3
	É o calcanhar de Aquiles da educação	1
Total		11

Quadro nº 10 - Representações da docente acerca do conceito de diferenciação pedagógica

Relativamente ao conceito de diferenciação pedagógica, a professora Rosária não tinha qualquer dúvida de que consistia no “calcanhar de Aquiles da educação”, subentendendo a dificuldade de operacionalização da mesma.

Aquando da definição do conceito, destacou três ideias fulcrais: a necessidade de “atender a todos os alunos, a todas as dificuldades”, a importância em “adaptar o currículo” e a promoção do trabalho cooperativo entre os alunos, do qual evidencia as parcerias, como é possível depreender pelas suas palavras: “por exemplo, (...) se, inicialmente, seria um trabalho individual, talvez pô-lo a trabalhar a pares com alguém, alguma criança que já tenha a capacidade de o ajudar e... de o fazer chegar mais perto daquilo que se pretende”.

Admitiu sentir mais dificuldade em implementar diferenciação pedagógica nos momentos coletivos, já que reconheceu ter tendência em cair no erro de ouvir mais os alunos que demonstravam mais disponibilidade para participar, motivo pelo qual concluiu que

“Diferenciação nos momentos coletivos, p’ra mim, deve ser estar sempre a chamar mais a atenção daquelas crianças, que se calhar não participam tanto, mas que p’ra nós, às vezes, é difícil ter essa visão...”, razão pela qual expressa a ideia de que, por exemplo, as propostas, realizadas na área da matemática “de acordo com o CEM... é assim... apesar de... é uma atividade p’ra todos, mas como incentiva muito o trabalho em grupo, a pares, acho que também acaba por ser uma forma de diferenciação”

Das suas palavras, depreende-se que entendia a pedagogia diferenciada como um método de trabalho, cujas finalidades não se compatibilizavam com os condicionalismos inerentes ao trabalho coletivo, a partir do qual se tornava mais difícil perceber o nível de compreensão de cada aluno, mas reforçou a ideia de que é impensável “ter alunos na sala em que estão à parte e não estão a conseguir ou porque são postos à parte, porque não estão a perceber...”

6.3.1.2 Desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional é sem dúvida uma das categorias emergentes mais relevantes, evidenciando assim o investimento desenvolvido pela professora no curto período da sua carreira.

Analisámos esta categoria à luz de quatro subcategorias a saber: modelo da sua profissionalidade docente (44 UR); Caracterização da sua prática pedagógica no início da carreira (35UR); Incorporação da formação na prática profissional (31UR); necessidades de formação (19).

Modelo de profissionalidade docente

Categoria		
Desenvolvimento profissional		
Subcategoria	Indicadores	UR
Modelo de profissionalidade docente	Tem sempre por objetivo melhorar a sua prática pedagógica	1
	Empenha-se muito em promover aprendizagens significativas para todos os alunos	5
	Despende muito tempo da sua componente não letiva para planificar a sua intervenção pedagógica	11
	Não é fundamentalista e inspira-se em várias fontes	6
	Disponibiliza-se para orientar estágios com repercussões diretas no seu enriquecimento profissional	13
Total		44

Quadro nº 11 - Modelo de profissionalidade docente

No que diz respeito à sua profissionalidade docente, subcategoria que reuniu maior número de indicadores (44), sobressaiu o papel desempenhado como professora cooperante nos estágios de duas professoras estagiárias da UMa, por um lado, por revelar competências profissionais relevantes e por outro, por demonstrar disponibilidade para tal, o que indicia qualidades a considerar no âmbito desta categoria. Ainda a este propósito, revelou humildade e abertura para aprender sempre mais quando salientou os benefícios decorrentes da participação das estagiárias na vida da turma:

“Se calhar obrigou-me a ter os tempos muito bem definidos (...) ajudou-me bastante nisso na minha organização. Portanto, tentava ser o mais coerente possível, também em todos os tempos e depois, elas foram também um excelente contributo, sem dúvida, no TEA. (...) Claro que... aprendemos sempre... Em todas as experiências aprendemos sempre alguma coisa e elas trouxeram atividades, principalmente para o conselho de turma (...) Acho que foi o momento em que se aplicaram mais, se calhar, porque era aquele momento em que havia mais dificuldades (...)

Quer dizer, acho que foram coisas muito propositadas e muito boas mesmo para melhorar os momentos.”

“Eu vivo p’ro trabalho...”, revelou-nos a docente, adiantando que o tempo despendido na sua componente letiva para a planificação e avaliação do trabalho pedagógico correspondia, segundo as suas palavras, a “muitas horas, muitas horas mesmo...” “o que comprova o seu grande empenho em promover aprendizagens significativas, não apenas para algumas crianças, mas para todas, sem exceção, conforme nos esclarece:

“ Normalmente, planificava ao sábado e corrigia os PITs. Tentava corrigir metade à sexta à noite e sábado, no início do sábado e (...) ultimamente fazia assim: planificava ao sábado. Era quase o sábado todo p’ra isto à tarde. Era tipo planificar p’ra semana, já mais ou menos assim... no geral. Depois, as atividades eu ia fazendo no dia anterior”

Embora tenha reconhecido que o MEM era a sua linha orientadora, demonstrou abertura a novas perspetivas e reforçou: “sempre que surge uma formação até posso frequentar e tirar proveito daquilo que aprendi p’ra outras... áreas. Não sou fanática por nada, costumo dizer...”

Por conseguinte, a sua dedicação é inquestionável como faz questão de frisar.

“É assim, a nível do empenho, acho que me empenho bastante, modéstia à parte, até porque muitas colegas dizem: trabalhas muito, empenhas-te muito, não sei quê... Mas, também tenho consciência daquilo que faço. Sei que... me empenho mesmo em conseguir fazer com que todos cheguem onde se pretende”.

Caraterização da sua prática pedagógica

Categoria		
Desenvolvimento profissional		
Subcategoria	Indicadores	UR
Caracterização da sua prática no início da carreira	Nos primeiros 4 anos de serviço, seguia as programações e as indicações da entidade responsável pela área da expressão musical	3
	No 1º ano como titular de turma exerceu funções docentes em função das referências que possuía da sua experiência pessoal, no 1º ciclo, enquanto aluna.	2
	No 1º ano como titular de turma programava sozinha	1
	Colocou em prática, gradativamente, o modelo do MEM, desde o 2º ano como titular de turma	5
	Revelou muitas dificuldades na docência no 1ºano enquanto titular de turma, fato que impulsionou uma mudança de paradigma da prática pedagógica	16
	Os pais têm demonstrado uma reação positiva	6
Total		33

Quadro nº 12 - Caraterização da prática docente no início da carreira

O primeiro ano da sua carreira no papel de professora titular de turma foi muito importante, na medida em que as experiências frustrantes vivenciadas desencadearam uma mudança de paradigma pedagógico, conforme podemos depreender das suas palavras:

“Notava que não conseguia cativar os alunos da maneira que eu mais queria... Eu, notava mesmo que não conseguia chegar a todos, apesar de ser uma turma de 12. Tinha muita dificuldade. (...) Apanhei aquela turma de 4º ano. Aquilo p’ra mim foi mesmo um choque... Foi um ano mesmo muito complicado p’ra mim. Foi quando, então iniciei no outro ano seguinte quando terminei o 4º ano, iniciei a oficina de formação. Foi quando tive já este 1º ano”.

Esta mudança constituiu uma viragem positiva e apreciada pelos pais dos alunos, cujas reações têm sido favoráveis

“Eu vejo as reações deles pelo lado positivo Nunca nenhum pai veio-me questionar sobre... porque é que fiz isto ou porque é que fiz aquilo. O ano passado, quando fiz aquela exposição com os projetos deles, notei que houve muitos pais que disseram... que achavam interessante... porque eles ali, «os cartazes podem não estar muito bonitos, mas foram feitos por eles» e é o que realmente interessa. ... Pronto, basicamente... Não tenho tido problemas com os pais e acho que os pais têm reagido bem”.

Contudo, embora os pais se tenham apercebido de algumas inovações, a verdade é que a professora só colocou em prática novos métodos de trabalho paulatinamente, conforme nos diz: “É assim, no 1º ano...eu não posso dizer que adotei completamente a metodologia... o modelo.... Pronto, que adotei o modelo pedagógico. Fui aos poucos, mas pelo pouco que eu ia aprendendo, ia pondo em prática”

A título de exemplo, menciona uma conversa com um dos pais:

“Ah, a minha filha faz imensa coisa que o meu filho no 1º ano não fazia. Então o que eu dizia, é que ela fazia porque já era capaz de fazer, que eu dava-lhe a possibilidade de avançar, assim, mais ou menos ao seu ritmo”, acrescentando que “se ela já era capaz de ler, porque é que havia de fazer só pa, pe, pi, po, pu, quando já sabia ler...Foi aí que, depois, começou o TEA e eles aí podiam avançar e fazer já outras coisas...”.

Referiu a segurança e a tranquilidade sentida nos primeiros quatro anos de serviço, fase em que lecionou na área da expressão musical e dramática e “seguia, mais ou menos, tudo o que vinha nos manuais, nas programações que eram prescritas pelo gabinete”. Mas, logo a seguir, rememora as dificuldades já evidenciadas no 1º ano de serviço e afirma: “Sei que faço muitas vezes um paralelo com aquilo que foi a minha vivência no meu 1º ciclo”, lamentando ainda por ter programado sozinha neste ano, o que nos faz pensar que sentia necessidade de partilhar o trabalho pedagógico, como teremos oportunidade de aprofundar mais adiante.

Incorporação da formação na prática profissional

Categoria		
Desenvolvimento profissional		
Subcategoria	Indicadores	UR
Incorporação da formação na prática profissional	Lamenta uma formação inicial insuficiente e muito teórica	1
	No 1º ano como titular de turma assumiu como referência a formação inicial	1
	Participa em projetos de formação e de investigação relacionados com o ensino e a aprendizagem: MEM, CEM, congressos, ações de formação	29
	Procura participar nas formações que visam colmatar as lacunas sentidas	8
Total		31

Quadro nº 13 - Incorporação da formação na prática profissional

Da análise dos indicadores emergentes, é possível perceber que a docente perspectivava a formação em relação estreita com a sua prática, motivo pelo qual considerámos que todas as apreciações inerentes ao seu percurso de formação se enquadram nesta categoria, já que o seu processo formativo só adquire sentido no âmbito do seu desenvolvimento profissional, do qual não poderá ser dissociado.

Nesta ordem de ideias, constata-se que a participação em projetos de formação e de investigação relacionados com o ensino e a aprendizagem, designadamente no que se refere ao CEM, ao MEM, assim como a congressos ou ações de formação, assumiram especial preponderância (29 UR).

Enfatizou a formação realizada no âmbito do projeto CEM pelas repercussões diretas na sua prática, já que

“dão sugestões de atividades. Nós exemplificamos lá nas formações que fazemos e depois vimos p’ra cá e fazemos com os alunos. Vemos se resulta, se não resulta, mas tem sido um grande contributo, principalmente p’ra matemática, até porque p’ra mim p’ra tirar algumas que eu tinha na área da matemática e eu também estou a aprendê-las a fazer de outra maneira”.

A transferência de saberes adquiridos para o contexto da prática e o preenchimento de lacunas sentidas foram validadas pelas suas próprias palavras, quando afirmou:

“É assim, em relação ao trabalho, ajudou-me imenso. As propostas... dão outra visão, completamente, de pensar na matemática, completamente, completamente, espetacular. Acho que era aquilo que me faltava. Se calhar falta-me imensa coisa, depois aos poucos vou-me apercebendo disso disso. Mas, ao nível da matemática, acho que era uma lacuna que eu tinha.”

A participação em formações e, nomeadamente, em congressos do MEM foi referenciada várias vezes, numa das quais afirmou o seguinte:

“(…) quando vamos a congressos , a jornadas ou quando falamos... mesmo nos estágios pedagógicos, vemos que têm estratégias e que realmente falam de como as põem em prática. Ponho algumas, às vezes. Outras... é assim... gostava (...) e há muita coisa que eu fiquei com vontade de aplicar. Algumas coisas... vou tentar fazer algumas estratégias, porque acho que podem ser melhores”.

Parece-nos assim que os seus poucos anos de experiência profissional e um grande empenho com vista à melhoria da prática (“Eu trabalho no sentido de melhorar”), justificam o esforço por ela desenvolvido para conseguir participar na formação do CEM, apesar de esta ser apenas dirigida a docentes responsáveis por turmas do 4º ano de escolaridade, como podemos comprovar pelas suas palavras:

Não é por acaso que eu já estou... Quis frequentar quando tinha esta turma no 1º ano. Não era possível porque era só para 3º e 4º. Quis frequentar o ano passado, não era possível, que era só p'ra 3º e 4º. Este ano quis frequentar, era só p'ro 4º... Fiz um trinta e uma. Andei pela secretaria a tentar... Inscrevi-me em todos os sítios. Depois, no dia da formação, no primeiro encontro com os professores eu fui à universidade sem ser convocada, porque eu não estava... E depois, pronto, “Ah! O grupo é pequenino, até podes ficar”

Apesar das limitações inerentes à sua formação inicial, admite que esta serviu de referência à sua prática pedagógica, sobretudo no 5º ano de serviço e 1º como titular de turma.

Necessidades de formação

Categoria		
Desenvolvimento profissional		
Subcategoria	Indicadores	UR
Necessidades de formação	Revela necessidade de mais formação para melhorar a eficácia da sua prática	4
	A formação na área da matemática é insuficiente	5
	A formação na área da língua portuguesa é satisfatória	4
	Manifesta interesse em aprofundar a sua formação em leitura e escrita	2
	Expressa lacunas da formação em trabalho de projeto	4
Total		19

Quadro nº 14 - Necessidades de formação

Destacou as necessidades de formação, essencialmente, na matemática, no trabalho de projeto, assim como na leitura e escrita, não obstante alguma satisfação pela formação adquirida na área da língua portuguesa, sendo de salientar a necessidade de mais formação com o intuito de melhorar a eficácia da sua prática. As suas palavras explicitam essa ideia: “precisava, talvez de mais formação... porque apliquei aquilo que sabia, mas sei, que... pode ser sempre melhor”

Reconhece que gostaria de aprofundar as suas competências na diferenciação pedagógica, assim como no que ao projeto CEM diz respeito e acrescenta:

“... precisava em todas as áreas... Se calhar, se houvesse mesmo dentro do MEM sobre trabalho de projeto e iniciação à leitura e escrita. Trabalho de projeto, acho que poderia melhorar muito mais, mas gostava também de iniciação à leitura e escrita (...) porque o que eu já vi no congresso sobre formas de trabalhar os projeto, ah, pá, há tanta coisa... Gostava de aprofundar.”

6.3.1.3 Gestão do trabalho pedagógico na sala de aula

A gestão do trabalho pedagógico na sala de aula é outra categoria de análise que se desdobra em 7 subcategorias: alterações introduzidas no presente ano letivo; gestão do tempo; planificação flexível e adequada; atribuição de um papel ativo aos alunos; promoção de diferentes tipos de agrupamentos de alunos; avaliação das aprendizagens dos alunos; diversificação de atividades diversificadas e desafiantes.

Alterações adotadas no presente ano letivo

Categoria		
Gestão do trabalho pedagógico na sala de aula		
Subcategoria	Indicadores	UR
Alterações adotadas no presente ano letivo	Introduz a agenda semanal no 2º ano com a turma	1
	Cria novas grelhas de registo do trabalho de projeto	3
	Implementa mais trabalho a pares em detrimento do trabalho individual	4
	Aumenta o nº de horas semanal para TEA	2
	Promove o trabalho em grupo com menor frequência em relação ao ano passado.	2
	Cria grelhas de avaliação dos PITS	3
	Introduz guiões de trabalho na sala de aula (regras, revisão de texto, como trabalhar no TEA)	5
	Aciona as atas do conselho	2
	Explora mais as listas de verificação alusivas ao programa no coletivo	5
	Permite que os alunos levem o PIT a casa por um dia	1
	Introduz a correspondência e o prontuário	1
Total		29

Quadro nº 15 - Alterações adotadas no presente ano letivo

A propósito de novas estratégias de ação introduzidas no presente ano letivo, a docente justificou-as pelo fato de que “eles também vão crescendo e também vão tomando outra

responsabilidade, outra consciência e torna-se mais fácil, tipo ir fazendo outro tipo de trabalho”.

Salientou a introdução de guiões de trabalho, nomeadamente no que se refere às regras de funcionamento na sala, aos procedimentos que devem ser seguidos na revisão de textos e aos comportamentos a serem adotados no TEA e reconheceu ter explorado muito mais as listas de verificação do programa com os alunos em trabalho coletivo.

Embora tenha implementado o TEA em 4 dias da semana, por outro lado, admite ter promovido mais o trabalho a pares e menos o trabalho individual e em grupo.

Criou novas grelhas de registo, uma para o trabalho de projeto e outra para a avaliação dos PITs e estabeleceu a utilização de atas do conselho de turma, para além de já ter iniciado a agenda semanal com a turma no ano letivo anterior. Introduziu, ainda, a correspondência com outra turma de outra escola, começou a construir o prontuário com os alunos e permite que levem o PIT a casa uma vez por semana.

Estas alterações foram validadas pelas palavras da docente:

“A agenda semanal, o ano passado... pronto, (...) fui introduzindo aos poucos. O ano passado na agenda semanal, tinha muito menos tempo de estudo autónomo e, realmente, fui-me apercebendo da grande importância do tempo de estudo autónomo e este ano pus quase todos os dias da semana (...) Trabalhei muito mais a pares, este ano, se calhar nos momentos coletivos.

“Não, o ano passado também não tinha estas grelhas de avaliação do PIT (...) Foram essas grelhas... as grelhas do trabalho de projeto eu já tinha, só que era muito mais simples. Isso também foi uma alteração. Os guiões... se calhar, acrescentei alguns guiões na sala, porque o ano passado aquele da revisão de texto não tinha, porque também não tinha aquele livro da Inácia (...) Este ano pus mais guiões... aqueles que eu tinha como trabalhar bem o TEA. As atas... as atas, eu não fazia... Fiz muito poucas atas o ano passado e este ano comecei a fazer mais atas, mas se calhar, porque eles têm mais autonomia a escrever. O ano passado, por exemplo, as listas de verificação, eu tinha só afixado na parede e cheguei a fazer com eles, mas realmente... Eu, ao longo deste ano apercebi-me que é muito difícil estar ao pé deles a pares para fazer esta autoavaliação que eles têm que fazer (...)

Gestão do tempo

CATEGORIA		
Gestão do trabalho pedagógico na sala de aula		
Subcategoria	Indicadores	UR
Gestão do tempo	Revela muita preocupação com a rentabilização do tempo e as dinâmicas de trabalho	12
	Valoriza mais os tempos de apoio individual e menos os tempos coletivos	7
	Valoriza a continuidade de certas rotinas para manter as dinâmicas e ritmos de trabalho já conseguidos	1
Total		20

Quadro nº 16 - Gestão do tempo

A gestão do tempo constituiu um fator de grande preocupação para a professora, pois teve por objetivo a implementação de uma dinâmica de trabalho que evitasse o desperdício de tempo. Foram vários os comentários alusivos a esta questão ao longo da entrevista:

“Mas, eu ponho-me a pensar sempre em termos de tempo. Perde-se menos tempo a fazer assim. Lê-se p’ra toda a gente, cada um tem a sua grelha e depois eles vão comentando”.

“É assim: a sala não tem que estar em grupo para se estar a trabalhar em grupo, mas a verdade é que ajuda. E depois, aquele tempo de estar sempre ali a mudar mesas... acabei, muitas vezes, por deixar a sala como estava, porque perde-se imenso tempo”.

Outro aspeto importante é a valorização atribuída pela professora aos tempos de trabalho individuais em detrimento do trabalho coletivo. Adiantou mesmo que “Quando alguma coisa é explicada no coletivo, talvez só metade é que consegue apanhar, porque cada cabeça duma criança é um mundo” e conclui que o melhor será proporcionar “menos tempos coletivos e mais daqueles momentos de apoio individual...”

Com respeito às rotinas estabelecidas refere que “os alunos já estão habituados a uma certa rotina e se calhar, é importante, não estar sempre a alterar e alterar sempre a agenda, sempre que aparece alguma coisa”.

Planificação flexível e adequada

Categoria		
Gestão do trabalho pedagógico na sala de aula		
Subcategoria	Indicadores	UR
Planificação flexível e adequada	Desenvolve uma planificação anual, mensal e semanal, que geralmente cumpre	5
	Partilha o plano diário com os alunos para ser cumprido, embora assuma uma margem de flexibilidade em função dos interesses e ritmos de aprendizagem dos alunos	7
	O desenho da planificação é facilitado pelo conhecimento que tem acerca dos alunos	6
Total		18

Quadro nº 17 - Planificação flexível e adequada

Da análise do quadro nº 17 é fácil perceber que a docente planificava a ação docente com flexibilidade e adequação, na medida em que para além de revelar a flexibilidade adequada para fazer os necessários reajustamentos, não só em função dos interesses dos alunos, mas também em função dos seus ritmos de aprendizagem, dava a conhecer o plano diário com os alunos com o propósito de implicá-los no cumprimento do mesmo, pois “ ao ser escrito

logo no início do dia, eles sabem, mais ou menos, que têm de cumprir aquilo e já o objetivo vai todo p'ra ali p'ra cumprirmos tudo do início ao fim”, elucidou a professora.

Desenhou a planificação anual e mensal em parceria com outro colega titular de uma turma do 3º ano no início do ano, reunindo-se com este mesmo colega, quinzenalmente, para programação de conteúdos, conforme nos esclareceu:

“reunimos para programar conteúdos, p'ra ver onde é que estamos, o que é que já foi dado, mais a nível da língua portuguesa e da matemática, porque no estudo do meio, como os miúdos trabalham com projetos, não... os temas não coincidem com aqueles... trabalho porque vai de acordo com os interesses dos alunos”

E quanto à planificação semanal disse-nos:

“faço, mais ou menos, o meu plano baseado na agenda semanal (...) Normalmente, faço isso ao sábado (...) faço mais ou menos uma programação até à Quinta-feira, que é flexível, só que, entretanto, eu deixo a Sexta-feira, no caso de não conseguir terminar, alguma durante à semana p'ra fazer à sexta-feira e... pronto, às vezes, tenho alguma coisa pensado e chego ali e, pronto, ou os alunos vêm com outros interesses... qualquer coisa e não cumprio aquilo que trouxe de casa”.

A planificação desenhada a longo, médio e curto prazo, regra geral era cumprida, pois baseava-se no conhecimento que já detinha acerca dos alunos, fator preponderante para delinear propostas de trabalho, efetivamente exequíveis, pois tal como referiu:

“eu agora como conheço bem a turma (...) já não falha assim muito (...) Também já conheço, mais ou menos, o ritmo de trabalho deles. Quanto estou a planificar, já consigo perceber. Ah, isto é impossível, já consigo perceber essa divisão.”

“Isto é também a vantagem de já ter alguma experiência e conhecimento da turma. Tu estás a programar, Não vale a pena por isto que já sabes que não consegues”.

Não obstante admita gostar de cumprir a planificação, mencionou que, às vezes, também é “utópica”, explicando melhor esta ideia:

“Quando dou um conteúdo novo penso que eles já vão logo aprender e depois eu vejo que nem deu para dar metade do que aquilo que tinha pensado. Por exemplo, isso aconteceu com a divisão. Tivemos que manipular imensos materiais e isso tudo. Eu tinha pensado já nesse dia começar já com situações problemáticas, não introduzir ainda o algoritmo, mas com situações problemáticas em que eles tivessem que ler e perceber, mas não consegui”.

De qualquer forma, importa ressaltar a abertura para fazer as alterações, sempre que se justificavam, como nos diz: “Às vezes é assim... Já aconteceu. Por exemplo, algum aluno ter alguma atividade, alguma sugestão e nós passarmos para... para aquilo que o aluno sugere”, pois como enfatiza “mais vale fazer pouco e bom do que também dar muita coisa, muita coisa e não conseguir”.

Atribuição de um papel ativo aos alunos

Categoria		
Gestão do trabalho pedagógico na sala de aula		
Subcategoria	Indicadores	UR
Atribuição de um papel ativo aos alunos	Atribui autonomia e protagonismo aos alunos na construção das suas aprendizagens	3
	Concede aos alunos a possibilidade de progredirem nas suas aprendizagens	3
	O ano letivo transato os alunos elaboravam situações problemáticas que constavam dos ficheiros.	3
	Promove a participação ativa dos alunos na construção de materiais de apoio à aprendizagem	3
	Apela ao raciocínio dos alunos	1
	Propicia a concretização de conceitos conducentes à compreensão dos mesmos através da manipulação de materiais que estão à disposição dos alunos	2
	Utiliza guiões de apoio para os momentos de: trabalho de texto, de TEA e de trabalho de projeto	1
Total		16

Quadro nº 18 - Atribuição de um papel ativo aos alunos

A atribuição de um papel ativo aos alunos é uma inferência que decorre de várias circunstâncias a considerar, entre as quais o protagonismo e a autonomia do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Considerava fundamental

“a possibilidade de aprenderem, praticamente sozinhos, de progredirem e irem fazendo o seu percurso e conseguirem ajudar aqueles que estão com mais dificuldades para p’ra melhorarem, p’ra conseguirem realizar as suas aprendizagens”, explicando melhor da seguinte forma: “Mas, gosto que sejam eles a justificar o porquê, a esclarecer aos colegas. Gosto muito que eles tenham esse papel ativo... esse discurso... que vão construindo, assim, o discurso... de ensino/aprendizagem com os colegas também”.

A promoção da participação ativa dos alunos na elaboração de materiais de apoio à aprendizagem, foi, pois, um outro indício revelador do papel que os alunos desempenhavam no processo de ensino-aprendizagem, tendo inclusive, lembrado a implicação dos mesmos na elaboração de situações problemáticas que viriam a ser incluídos nos ficheiros, no ano letivo transato, conforme podemos depreender das suas palavras:

“Eu pensei nos trabalhos de projeto em que eles fazem as fichinhas e que depois acaba por ir p’ro ficheiro. Também alguns livrinhos, como fizemos, dos nomes coletivos e não sei quê... que fica na biblioteca e outros... fica na biblioteca é também, depois, um recurso quando eles no TEA quiserem ir procurar alguma coisa, eles sabem que aquele trabalhinho foi feito por eles. (...) O ano passado, eu tinha um ficheiro só com os problemas feitos por eles. Era engraçado. Depois, à frente estava mesmo o nome deles. Eles adoravam ter o nome deles. Depois, resolviam no caderno... Este ano, foi tanta coisa também, porque acabou por não (...) Muitos até criavam situações problemáticas com os pais e depois traziam p’ra escola e assim aprendiam muito... E, depois, o que era engraçado é que quando eles tinham dificuldade em resolver iam pedir explicações àquele colega em vez de virem ter comigo”.

Proporcionou a manipulação de materiais com vista à compreensão e consolidação de conceitos, um dos motivos pelos quais avaliou muito bem o projeto CEM, segundo o qual é importante que “o aluno tenha muitos instrumentos sempre à disposição e muitos materiais que ele tem que concretizar p’ra depois perceber e às vezes salta-se muito essa etapa, a concretização que é muito importante p’ra eles. Saber porque é assim.”

Os guiões de apoio à revisão de textos, ao TEA e ao trabalho de projeto forma, igualmente, referidos, como instrumentos promotores da autonomia dos alunos no seu processo de aprendizagem: “Guiões de apoio... tenho alguns... não tenho todos. Tenho p’ra trabalho de texto, o TEA e p’ra trabalho de projeto”

O apelo ao raciocínio dos alunos foi outro aspeto mencionado, quando nos disse: “gosto muito de fazer situações problemáticas... porque apelam ao raciocínio.”

Promoção de diferentes tipos de agrupamentos de alunos

Categoria		
Gestão do trabalho pedagógico na sala de aula		
Subcategoria	Indicadores	UR
Promoção de diferentes tipos de agrupamentos de alunos	Privilegia o trabalho a pares: parcerias e tutorias, reconhecendo os benefícios decorrentes da sua implementação	9
	Promove o trabalho em pequeno grupo	1
	Fomenta o trabalho individual no TEA e nos momentos de avaliação das aprendizagens	2
	Promove o trabalho coletivo no trabalho de texto	1
Total		13

Quadro nº 19 - Promoção de diferentes tipos de agrupamentos de alunos

É possível assegurar, sem qualquer sombra de dúvida, que o trabalho a pares, constituiu o tipo de agrupamento privilegiado, por vários motivos, os quais foram apontados pela própria professora:

“O trabalho aos pares talvez seja o mais privilegiado, porque eu acho que eles não se dispersam tanto como num grupo de 4 até porque a disposição das mesas, ficam mais longe, não sei... Têm um outro aqui, outro ali. Não têm espaço para pôr as capas. Trabalho muito a pares”.

Reconheceu valorizar mais este tipo de trabalho comparativamente ao trabalho individual e elucidou: “O individual, normalmente, ou é no TEA quando eles trabalham ou quando eu quero mesmo fazer o ponto da situação a ver em que ponto está cada aluno relativamente a determinado conteúdo”.

Em relação ao trabalho coletivo, reconheceu que deve ser complementado por um outro tipo de trabalho, como fez questão de explicar:

“Depois, o coletivo é quando faço trabalho de texto ou quando é para expor algum conteúdo, mas normalmente a seguir ao coletivo tem que haver sempre (...) Ou trabalhar a pares com os colegas... porque também é muito bom os colegas darem explicações, porque eles, às vezes, conseguem dar explicações numa linguagem mais próxima deles do que nós... dos adultos. Mas sim, o trabalho a pares acho que resulta bastante bem. Nem é um sozinho, nem são muitos acho que ficam ali e conseguem conversar muito e... há muito aquela troca de ideias”.

Das suas palavras depreende-se o destaque atribuído ao trabalho a pares, o qual podia assumir dois formatos possíveis: as parcerias e as tutorias, razão pela qual conclui:

“Se calhar, comecei a tirar mais partido do trabalho a pares, porque eles, praticamente, o que também pode um aspeto negativo, não sei, praticamente trabalharam muito pouco individualmente. Era sempre a pares ou em grupo. Mas, o ano passado, se calhar fazia mais... sempre em grupos, grupos de quatro, porque a turma também era um bocadinho maior e, talvez era mais fácil de gerir em grupos”.

Apesar da primazia concedida ao trabalho a pares, também reconheceu a importância do trabalho individual, assim como do trabalho em pequeno grupo e do trabalho coletivo.

Avaliação das aprendizagens dos alunos

Categoria		
Gestão do trabalho pedagógico na sala de aula		
Subcategoria	Indicadores	UR
Avaliação da aprendizagem dos alunos	Revela maior preocupação em ajustar o processo de ensino com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem	4
	Utiliza grelhas de registo para avaliar as produções dos alunos nos PITs	4
	Atualmente faz um balanço positivo do trabalho desenvolvido	2
Total		10

Quadro nº 20 - Avaliação da aprendizagem dos alunos

No que diz respeito à avaliação das aprendizagens dos alunos, direcionava mais as suas atenções para os alunos que revelavam maiores dificuldades de aprendizagem.

“Eu incido, se calhar incido naqueles alunos que estão com dificuldades... Ah pá não conseguiram... não conseguiram. O que é que falhou e o que é que eu ainda não consegui fazer para... apesar de nós termos consciência de que há crianças que... realmente”.

Mencionou ainda as grelhas de monitorização dos PITs, onde registava o desempenho de cada aluno no TEA ao longo da semana, de acordo com a planificação traçado no PIT.

“Eu trabalho no sentido de melhorar... É assim: aquelas grelhas do PIT foram espetaculares mesmo, porque a mim dá-me, sem dúvida, outra visão completamente e depois eu já sou capaz, por exemplo à segunda feira, quando fazemos o conselho de cooperação... O ano passado eu

falava um bocado de cor... de cor... eu sabia do que falava, mas ao ter aquelas grelhas, já tenho fundamentado, tenho anotado aquele onde é que tem de trabalhar mais, o que é que tem de fazer... Dá trabalho, dá, mas realmente, acho que em termos... olhando desde o ano passado p'ra este ano em termos de evolução, o que resultou melhor foi mesmo estas grelhas. Acho que é uma coisa a continuar e a aperfeiçoar..."

Importa, ainda, ressaltar o balanço positivo que a professora fez do trabalho desenvolvido atualmente, pois afirmou que "em relação aos resultados obtidos, acho que não foram... não foram maus... Agora, claro que eu penso sempre, penso naqueles a quem fiz planos de recuperação, que, por exemplo, evoluíram bastante, tipo Leandro, Óscar, acho que foi uma vitória..."

Desenvolvimento de atividades diferenciadas e desafiantes

Categoria		
Gestão do trabalho pedagógico na sala de aula		
Subcategoria	Indicadores	UR
Desenvolvimento de atividades diferenciadas e desafiantes	Propõe atividades diversificadas que contrariam a rotina	2
	Utiliza o TEA e o PIT como estratégias privilegiadas de intervenção diferenciada	4
	Enfatiza o trabalho de projeto como estratégia de diferenciação pedagógica	1
Total		7

Quadro nº 21 - Desenvolvimento de atividades diferenciadas e desafiantes

Segundo a professora, o TEA e o PIT traduziam estratégias eficazes de diferenciação pedagógica. Quanto ao TEA considerou que "dá realmente resultado porque conseguimos apoiar os meninos mais de perto". E acrescentou: "Gosto de chegar a todos e é um esforço constante que eu tenho no TEA (...) é aquele momento em que eu posso chegar... agarrar-me mesmo àqueles que estão com mais dificuldade p'ra tentar o máximo".

Reforçou ainda mais a importância deste tempo de trabalho:

"Pensando na minha agenda semanal, se calhar o momento que mais me satisfaz é o TEA, porque é onde eu consigo estar com aqueles que no coletivo apagam-se um pouco, que não são capazes... pronto... de... participar ou parece que não estão a perceber e que nós vamos avançando, avançando e a explicar. Eu percebo que se eles não perceberam no início que era tão simples, ainda se torna mais complicado depois e, se calhar, o TEA é, pronto um momento mesmo importante, bastante importante".

Quanto ao PIT, era de opinião que este representava "um instrumento que facilita imenso e que já está organizado e a partir do momento que eles percebem a sua organização e a forma como trabalham" e qualifica-o como um "instrumento... excelente instrumento de diferenciação pedagógica".

A propósito das atividades propostas referiu que gostava “muito de variar as atividades” e “de lhes dar... diferentes exemplos, diferentes atividades (...) também para desenvolver um pouco a criatividade, p’ra não estarem habituados sempre ao mesmo trabalho” Esta opinião foi complementada por outra, a propósito duma alusão ao projeto CEM, implementado pela professora: “Apela mais ao raciocínio dos alunos. É mais o tipo de atividades que eles têm que coloca os alunos em situações em que eles não estão habituados, foge daqueles exercícios que aparecem nos manuais...”

O trabalho de projeto também foi mencionado como uma atividade diferenciada e desafiante “porque eles estão a trabalhar temas diferentes. Nos momentos coletivos é mais difícil...”

6.3.1.4 Construção colegial e participada da profissão docente

A professora abordou questões inerentes à sua profissionalidade docente no contexto de uma construção colegial participada, perspetivando o trabalho em equipa como fator de enriquecimento.

Perspetiva do trabalho em equipa como fator de enriquecimento profissional

CATEGORIA		
Construção colegial e participada da profissão docente		
Subcategoria	Indicadores	UR
Perspetiva do trabalho em equipa como fator de enriquecimento profissional	Revela a necessidade de partilhar ideias e dúvidas com outros colegas da sua escola	4
	Expõe algumas dificuldades para reunir com outros colegas, designadamente a conciliação de horários e a falta de tempo	2
	Articulação com as professoras de estudo e de apoio, cujo trabalho complementa o que já é feito pela docente da turma	4
	Articulação com um docente do turno da manhã com responsabilidade pela turma	5
	Planifica com um colega de outra escola para partilharem ideias e se ajudarem mutuamente	2
	Trabalha temáticas alusivas à cidadania, em articulação com outros colegas da escola,	2
Total		19

Quadro nº 22 - Perspetiva do trabalho em equipa como fator de enriquecimento profissional

Ao longo da entrevista pudemos constatar que a professora perspetivava a construção da sua profissionalidade docente de uma forma colegial e participada e foi nesta ordem de

ideias que mencionou a articulação com as professoras de estudo e de apoio que lecionavam com a sua turma no turno contrário

Combinei com a colega, como não trabalho os manuais, em que ela trabalhe o livro de fichas de matemática e de língua portuguesa. No fundo vai complementar aquilo que faço na sala (...) a professora do apoio, pronto, às vezes vai de encontro no sentido de trazer ficheiros, trabalhar mais com cada um (...). Há um professor responsável pela minha turma de manhã e sempre que acontece alguma coisa, ela vem falar comigo p'ra mandar um recado aos pais”.

No âmbito do PEE também articulava o seu trabalho relativamente a temáticas alusivas à cidadania, em ligação com outros colegas da escola, designadamente no que diz respeito ao projeto ecoescolas:

“Acho que sempre que fazemos conselho de turma falamos das relações, dos comportamentos, das atitudes, do como conviver com os outros (...) É uma coisa que não tenho feito muito, mas sei que os alunos trabalham na área de enriquecimento 1h p'ra trabalhar com o projeto ecoescolas. Há uma professora responsável e sempre que é possível, fazemos na sala.”

Embora reunisse com um colega de outra escola, expressou a necessidade de reunir com outros colegas para planificar e refletir sobre a prática pedagógica, mas lamentou alguns condicionalismos que dificultam essa prática:

“Gostaria de ter... por exemplo, na escola, ter alguém com quem planificasse e com quem pudesse tirar dúvidas e, pronto é diferente. Planifico com um colega conteúdos, atividades. Tentamos fazer isso com um grupo na universidade, com quem faço correspondência. Depois é complicado nos reunirmos porque eles trabalham de manhã e eu à tarde (...). Sei que sinto necessidade porque vejo que o meu trabalho podia ser mais rico se eu tivesse com quem planificar e uma troca de ideias. Olha eu fiz uma atividade e não resultou, podia ser desta maneira. É muito importante, mesmo... Sinto-me um pouco só, pronto, nesse sentido da planificação”.

6.3.1.5 Constrangimentos e fragilidades do trabalho pedagógico

Ao longo da entrevista percecionamos a existência de alguns constrangimentos e dificuldades experimentados pela professora e procuramos explaná-los mediante as seguintes subcategorias: grau de insatisfação pelo trabalho realizado; fracos recursos materiais; dificuldades na gestão de alguns tempos de trabalho; adversidades inerentes ao espaço e ao tempo; utilização de alguns registos de monitorização do trabalho pedagógico; constrangimentos do processo de avaliação.

Grau de insatisfação pelo trabalho realizado

Categoria		
Constrangimentos/fragilidades do trabalho pedagógico na sala de aula		
Subcategoria	Indicadores	UR
Grau de insatisfação pelo trabalho realizado	Gostaria de ter feito mais	4
	Sente frustração perante as dificuldades reveladas por algumas crianças	5
	Dificuldades de articulação com outros docentes no que se refere às metodologias de trabalho	6
	Inexistência de acompanhamento familiar adequado a alguns alunos com dificuldades na aprendizagem	8
Total		23

Quadro nº 23 - Grau de insatisfação pelo trabalho realizado

A categoria intitulada “grau de insatisfação pelo trabalho” abrangeu constrangimentos, um dos quais inerentes à falta de acompanhamento familiar, sobretudo no que diz respeito a alguns casos com dificuldades na aprendizagem:

“... eu acredito que aquelas crianças com um bocadinho de apoio familiar chegavam lá e eu fico tão revoltada com isso, porque eu se calhar dou tanto, empenho-me tanto com aqueles miúdos e eu faço tanto e os pais não se preocupam minimamente, porque... a mãe da Daniela... se ela levasse um trabalho p’ra casa, ela nunca fazia um trabalho que fosse. Não me chegou com um trabalho feito, não me chegava com um papel assinado a horas p’ra ir a uma visita de estudo. Aquela miúda estava sempre entregue a si mesma e o mesmo aconteceu com o Vieira, se calhar, não tanto, porque a mãe do Vieira, de vez em quando aparece. Pronto, estou falando de casos específicos, mas são, realmente, aqueles casos que me deixa assim preocupada”.

Outra fragilidade emergente dizia respeito à articulação com o trabalho desenvolvido por outros docentes, cujos métodos de trabalho eram notoriamente divergentes do seu

“Eu sei que os colegas não trabalham desta maneira. Na sala de estudo é onde se nota mais porque nas outras áreas são mais expressivas”.

A colega também tem algumas atividades porque ela ficou com alguns manuais de fichas (...) ela se calhar já tinha pensado fazer aquela fichinha, trabalhar com eles e eu ao mandar o PIT... É assim: tínhamos que trabalhar muito, tipo da mesma forma. Se fosse uma pessoa que já trabalhasse de acordo com o MEM, era fácil... Olha, eles vão trabalhar o PIT na sala de estudo e aí sim! Mas, p’ra isso, eles também tinham que ter ficheiros disponíveis na sala de estudo. É complicado! É muita coisa, não é?”

A frustração decorrente das dificuldades manifestadas por algumas crianças nos seus percursos de aprendizagem foi igualmente motivo de alguma insatisfação manifestada pela professora e expressa desta forma:

“... eu apego-me muito às crianças que têm muitas dificuldades e depois, quando eu não as vejo evoluírem da forma que eu, se calhar esperava... o que, se calhar é uma tolice minha, eu fico frustrada. Eu podia fazer doutra forma p’ra que aquela criança chegasse mais longe”.

“... eu estava sempre a ver e pensava, se fosse p’ra deixar alguém, se calhar só o Gomes e os outros eu pensava que conseguiam e o Vieira, principalmente, porque ele tem... é um miúdo com potencialidades e pensando nisso deixa-me um bocado frustrada, deixa-me, porque eu vejo que, se calhar faço aquilo que posso, se calhar podia fazer mais, mas pensando que os pais... E é pena e depois dá-me imensa pena deixá-los.”

Dificuldades na gestão de alguns tempos de trabalho

Categoria		
Constrangimentos/fragilidades do trabalho pedagógico na sala de aula		
Subcategoria	Indicadores	UR
Dificuldades na gestão de alguns tempos de trabalho	O tempo dispendido em tarefas de natureza diversificada ocupa muito espaço do horário escolar	4
	Não permitir que os alunos a interrompam no tempo de apoio durante o TEA	8
	Evitar que a apresentação de produções seja repetitiva	2
	Dificuldade em acompanhar o nível de compreensão de cada aluno nos tempos coletivos	1
	Dificuldade em promover a participação de todos nos momentos de trabalho coletivo	2
	Falta de tempo para implementar todas as possibilidades consideradas	2
Total		19

Quadro nº 24 - Dificuldades na gestão de alguns tempos de trabalho

A gestão dos diferentes tempos na sala de aula, nem sempre se afigurava tarefa fácil. Uma das situações que mais aborreciam a professora, dizia respeito ao tempo dispendido nas mais diversas tarefas, nomeadamente a arrumação diária da sala de aula como foi possível comprovar pelas suas palavras:

“Depois, a falta de tempo. Isto é sempre uma correria...e eu não sei... Eu acho que perde-se... perde-se muito tempo, mas é preciso. Gasta-se tempo na organização da sala. Mudar. Temos a sala em grupos, pôr em U e depois, eles mudam de pares e demora a acalmar e se for para contabilizar no final do dia, se calhar... vão lá uns minutos que... depois p’ra aí uns 15 minutos que se fossem... pronto... perde-se um bocado de tempo, até porque eu também chego... tenho sempre que pôr a sala à minha maneira e depois...”

Embora o MEM preconize a não interrupção do professor nos momentos de TEA, a verdade é que a docente Rosária não o fez pelos motivos apontados

“Havia aqui um ponto que eu também não consigo fazer, mas também não sei até que ponto isso é irreal... que é, tipo, quando estou a trabalhar o TEA com alguns, não deixar que ninguém me interrompa, não deixar de maneira nenhuma. É assim: aí dá-lhes mais autonomia ainda... porque eles não podem mesmo, eles vão ter que se desenrascar... ou passam p’ra outra atividade e deixam p’ro final, p’raqueles 10m que também fala-se nos últimos dez minuto do TEA (...) Mas, também às vezes, o grupo que nós também estamos a apoiar está a fazer qualquer coisa que, se calhar até nos dá p’ra isso. Também não vamos estar ali sempre em cima..., pronto! Mas, se calhar é mais em termos de autonomia, acho que sim, que ia ajudá-los mais em termos de autonomia...”

A apresentação de produções repetitivas e a fraca participação de alguns alunos nos tempos de trabalho coletivo, assim como a dificuldade em perceber o nível de compreensão dos alunos nestes momentos que envolviam a turma, incomodava a professora.

“Aqui a apresentação de produções só tinha três vezes por semana. Sei que é benéfico ter, pronto... todos os dias, mas também acabavam por cair sempre... Temos que andar sempre a dar sugestões p’ra fazerem coisas novas, senão é um bocado repetitivo”.
Este ano fiz três vezes por semana, mas noto que eles, às vezes, têm necessidade de apresentar... É mais aqueles que participam sempre. Há uns que participam mais que outros, obviamente. É sempre: “Ah, professora, posso inscrever-me p’ra amanhã? Mas, amanhã, temos informática, tipo,

ao primeiro tempo... porque eu só não pus naqueles dias que tínhamos alguma atividade, ou informática ou música ao primeiro tempo. Pronto, se calhar, pôr mais uma vez, pelo menos. Nos momentos coletivos é mais difícil. Depois caímos sempre no erro, quando estamos a trabalhar em coletivo em... em... ouvir mais aqueles alunos que estão sempre a querer participar e estão sempre...”

“... quando estamos à frente, não temos, às vezes, a consciência de que damos a palavra tantas vezes àquele aluno e, que se calhar, não demos a outro, que se calhar precisava mais”.

Fracos recursos materiais

Categoria		
Constrangimentos/fragilidades do trabalho pedagógico na sala de aula		
Subcategoria	Indicadores	UR
Fracos recursos materiais	Fotocópias insuficientes	10
	Recorre ao pagamento de fotocópias tiradas fora da escola	2
	Inexistência de um computador na sala para ser utilizado pelos alunos	1
	Não utiliza ficheiros autocorretivos pela dificuldade de controlo das respostas dos alunos	4
Total		17

Quadro nº 25 - Fracos recursos materiais

Os condicionalismos relativos à escassez de fotocópias integram o indicador que sobressai no contexto da categoria alusiva aos fracos recursos materiais e justificaram o acréscimo de despesas para o pagamento das mesmas, fora da escola:

“Depois tenho poucas fotocópias, porque como não utilizo material, gasto imenso dinheiro em fotocópias e depois só tenho direito a 7 fotocópias por aluno, por mês, o que é muito pouco. P’ra fazer os Pits, por isso não tenho outro PIT”.

“A docente admite não utilizar ficheiros autocorretivos devido a alguma incerteza quanto à sua verdadeira eficácia, não obstante considerar que poderia constituir uma mais-valia para o seu trabalho: Não tenho ficheiros autocorretivos. P’ra mim dá-me jeito, mas gosto de fazê-los pensar e se calhar... Eu sei que isso deve ser uma responsabilidade que se deve atribuir, mas tenho sempre aquele receio de... e no TEA é sempre difícil controlar isso... ele pode sempre ir lá ver, mesmo que esteja num dossiê à parte. Pode ir lá buscar e... É assim: nunca senti necessidade de..., mas p’ra mim facilitava-me imenso, eu sei que sim, porque se eles colocassem lá que já tinham corrigido... e eles também aprendem a corrigir. Eu percebo que... Imagina que eles fizeram um ficheiro... eles estiveram a fazer operações e vão ver, não está correto, eles vão andar ali até tentar resolver. Eles também aprendem”.

A inexistência de um computador na sala também suscitou o seguinte comentário:

Mas, ter lá um computador na sala era muito bom para passarem os textos que iam fazendo a pares, aqueles que iam se despachando iam p’ra lá, mesmo no TEA rotativamente ficava marcado... Era muito bom também!

Dificuldades inerentes à gestão do espaço e do tempo

Categoria		
Constrangimentos/fragilidades do trabalho pedagógico na sala de aula		
Subcategoria	Indicadores	UR
Dificuldades inerentes ao espaço	Espaço da sala de aula partilhado e insuficiente	10
Total		10

Quadro nº 26 - Dificuldades inerentes ao espaço

A partilha da sala e a insuficiência do espaço livre constituíram limitações, igualmente, referenciadas pela professora

“Também a oficina de escrita que também era uma coisa que eu gostava imenso, mas p’ra isso eu gostava... eu tinha que ter a sala só p’ra mim, porque... porque aquela sala não tem muito espaço (...) pronto, e depois, também, ponha muito mais coisas afixadas se a sala fosse minha... Era outra coisa, mas isso também... é uma escola pública e sabemos que é assim”.

Inutilização de alguns registos de monitorização do trabalho pedagógico

Categoria		
Constrangimentos/fragilidades do trabalho pedagógico na sala de aula		
Subcategoria	Indicadores	UR
Utilização de registos de monitorização do trabalho pedagógico	Não utiliza o plano individual de trabalho em representação de todos os momentos de trabalho, tal como é protagonizado pelo MEM	4
	Não utiliza o registo coletivo das atas do conselho	3
	Não utiliza o registo coletivo dos trabalhos de projeto	1
Total		6

Quadro nº 27 - Utilização de registos de monitorização do trabalho pedagógico

Por fim, a professora reconheceu algumas fragilidades que a impediram de colocar em prática alguns registos de monitorização protagonizados pelo MEM, um dos quais dizia respeito ao plano individual de trabalho representativo de todos os momentos de trabalho, para além do TEA :

“Eu não utilizo o plano individual representativo de todos os tempos de trabalho, mas também eu acho que é complicado. Complicado, porque também nunca pus em prática. Era o que o Sérgio falava... Tudo o que a criança faz ao longo da semana, fica ali registado. Para além da parte que tem do TEA (...) Seria uma folha frente e verso. Depois, p’ra mim é complicado, por causa das fotocópias... Faz um trabalho a pares, fica ali registado, pronto...”.

Quanto ao registo coletivo das atas do conselho de turma e ao registo coletivo dos trabalhos de projeto que ainda não tinha implementado, fez a seguinte reflexão:

“faço a ata, não afixo, mas se calhar era muito bom afixá-la... e estimular os alunos a consultá-la quando não estão a cumprir isto ou aquilo... Pronto, mas... Pois... não tenho este registo coletivo. Era a minha intenção com aquela grelha que lhe mostrei, que depois acabei por não... O registo coletivo dos projetos.

Constrangimentos do processo de avaliação

Categoria		
Constrangimentos/fragilidades do trabalho pedagógico na sala de aula		
Subcategoria	Indicadores	UR
Constrangimentos do processo de avaliação	Os momentos de avaliação sumativa são “massacrantes”	1
	É difícil orientar os alunos na autoavaliação	4
	Lamenta a retenção de alguns alunos da turma	2
Total		7

Quadro nº 28 - Constrangimentos do processo de avaliação

Por último, os momentos de avaliação também incluíram alguns constrangimentos, como a dificuldade em desenvolver em alguns alunos competências de autoavaliação, já que segundo a professora, “aqueles que têm mais consciência têm sempre consciência. Os outros, pronto... Mas, aqueles que têm dificuldades acabam por se aperceber das dificuldades que têm. Há sempre um ou outro que não faz ideia... ”.

A este respeito, lamentou a retenção de alguns alunos, afirmando que “teria sido ótimo se não tivesse que deixar nenhum p’ra trás” e considerou “os momentos de avaliação (...) um pouco massacrantes...” referindo-se à avaliação sumativa, com a inclusão da componente de classificação.

6.3.1.6 O que pretende melhorar na sua prática pedagógica

Esta é a última categoria de análise e diz respeito à pretensão da professora para melhorar a sua prática pedagógica, nomeadamente no que se refere à introdução de outras atividades, à gestão de tempos de trabalho, aos materiais de apoio à aprendizagem, assim como à introdução de instrumentos de registos do trabalho desenvolvido.

Introdução de outras atividades

Categoria		
O que pretende melhorar na sua prática pedagógica		
Subcategoria	Indicadores	UR
Introdução de outras atividades	Organizar uma oficina da escrita	2
	Criar a área das experiências	1
	Introduzir o jornal de turma	2
	Organizar a área das expressões	3
	Introduzir um tempo para ensiná-los a estudar	1
	Iniciar novas formas de desenvolver o trabalho de projeto	2
	Dar continuidade ao projeto CEM	2
Total		13

Quadro nº 29 - Introdução de outras atividades

Efetivamente, a professora demonstrou a intenção de introduzir novas áreas de trabalho na sala, tais como a área das expressões, a oficina da escrita, o jornal de turma e a área das experiências:

“Se calhar, as áreas, por exemplo, não tem a oficina de escrita, a área das experiências. Queria ver se fazia este ano. O jornal de turma, ainda não... Este ano ainda não fiz. Queria fazer este período. O período passado foi quase impossível. Aqueles momentos das expressões (...). Pronto, qualquer coisa assim, relacionado com as expressões. Gostava muito...”

Definiu como um objetivo para o próximo ano letivo a melhoria das grelhas de avaliação dos PITs e a criação de um tempo para ensiná-los a estudar. Também pretendia melhorar a forma de trabalhar os projetos, para além de ter manifestado a intenção de introduzir uma grelha de registo coletivo dos mesmos, pois afirmou: “Eu gostaria que eles comessem a trabalhar mais cedo doutra forma, que recorressem mais... porque o que eu já vi no congresso sobre formas de trabalhar os projetos, há tanta coisa... Gostava de aprofundar”.

Salientou ainda a intenção de dar continuidade ao projeto CEM:

“Para o próximo ano, de certeza que irei aplicar e irei desenvolver e aprofundar, porque acho também fazer uma proposta destas e ficar só por um ano, acho que é um desperdício... porque acho que as propostas são tão ricas, que, se calhar, fazendo uma segunda vez eles já têm outra maturidade para resolver e outras aprendizagens acontecem. Por isso, acho que no próximo ano, sim, certamente. Vou continuar com esta linha”.

Justificou essa opção, afirmando que:

“... eles assim aprendem muito mais, porque eles refletem e pensam... e chegam lá. É, é espetacular! E depois é assim, fazendo desta forma, eu apliquei quase todas as propostas de 4º ano. Se eu consegui aplicar propostas de 4º ano a estas crianças de 3º ano, é sinal de que também já têm alguma maturidade que os leva a conseguir concretizar com algum sucesso, umas mais que outros, uns com mais confusão, mas conseguiram...”

Criação de novos materiais de apoio à aprendizagem

Categoria		
O que pretende melhorar na sua prática pedagógica		
Subcategoria	Indicadores	UR
Construção de novos materiais de apoio à aprendizagem	Introduzir gradualmente ficheiros autocorretivos	1
	Introduzir novos guiões de apoio para os momentos de conselho de turma.	3
	Utilizar um computador na sala de aula	1
	Solicitar mais a participação dos alunos na construção de ficheiros	4
Total		9

Quadro nº 30 - Criação de novos materiais de apoio à aprendizagem

No que concerne aos materiais de apoio à aprendizagem, a professora revelou a intenção de “...tornar os alunos mais ativos na construção dos materiais de apoio à aprendizagem” e introduzir novos guiões de apoio para o conselho de turma, conforme nos elucida: “Se calhar p’ro conselho de turma era importante... as regras, quem deve falar... Acho que isso era importante. Num próximo ano deve ser colocado em prática”.

Quanto aos ficheiros autocorretivos, ainda não os utilizava, mas reconhece que

“era uma coisa a introduzir lentamente, colocar tipo um ficheiro p’ra ver como é que as coisas corriam”, para além de um computador na sala de aula, o que seria muito bom para passarem os textos que iam fazendo a pares, aqueles que iam se despachando iam p’ra lá, mesmo no TEA rotativamente ficava marcado...”

Para além disso, assim,

“em vez de levar p’ra casa os trabalhos de texto p’ra passar ao computador, eles é que passavam. Em vez de passar os trabalhos de projeto, eles é que passavam, apesar de alguns, agora no final, como têm o Magalhães, já muitos começaram a mandar emails (...) se calhar, logo no início, logo nos primeiros projetos, pôr um ou outro a apresentar em powerpoint p’ra eles já apresentarem com aquele gosto...”

Gestão dos tempos de trabalho

Categoria		
O que pretende melhorar na sua prática pedagógica		
Subcategoria	Indicadores	UR
Gestão dos tempos de trabalho	Disponibilizar mais 1h para o TEA e cumprir com mais rigor o tempo de trabalho individual	1
	Despender mais 1h semanal para a apresentação de produções	3
Total		4

Quadro nº 31 - Gestão dos tempos de trabalho

No que se refere à gestão de alguns tempos de trabalho, a professora era de opinião que devia disponibilizar mais 1h semanal, tanto para o TEA, como para o trabalho de projeto, salientando a necessidade de cumprir o tempo dedicado a estas atividades com mais rigor. Referindo-se especificamente ao trabalho de projeto, afirmou que “se calhar, pôr mais uma vez, pelo menos” e relativamente ao TEA, questiona se será “preciso pôr mais uma hora de TEA, pelo menos 1h?... Arranjar 1h...” e justificou essa possibilidade, afirmando que “é o tal apoio que damos ali e que, talvez, devia mesmo respeitar aquela hora. 1h mesmo...”impreterivelmente!

Introdução de novos instrumentos de registo

Categoria		
O que pretende melhorar na sua prática pedagógica		
Subcategoria	Indicadores	UR
Introdução de novos instrumentos de registo	Melhorar as grelhas de avaliação dos PITs	1
	Introduzir uma grelha de registo coletivo dos trabalhos de projeto	2
Total		3

Quadro nº 32 - Introdução de novos instrumentos de registo

Por fim, há a registar a intenção da professora em introduzir uma grelha de registo coletivo dos trabalhos de projeto, explicando os procedimentos possíveis aquando da sua eventual utilização:

“Se calhar p’ro ano, analisando melhor e pesquisando, se calhar sim... e até serem eles próprios a irem lá, de fazerem lá. Depois de fazerem na sua grelha irem lá preencher e, então aí a turma fica com uma visão global onde é que cada grupo se encontra, se estão a trabalhar bem, se estão a brincar...”.

Já utilizava uma grelha de avaliação dos PITs, que considerou ser um instrumento válido para continuar a utilizar e aperfeiçoar.

6.3.2 Entrevista aos alunos da turma: Opiniões sobre o trabalho realizado na sala de aula

Fizemos uma entrevista a cada aluno, durante a qual solicitámos as suas opiniões para perceber as suas representações acerca do trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula, visto que também assumiam responsabilidades na sua organização e gestão.

Trata-se de analisar as atividades pedagógicas, sob o olhar dos alunos, relativamente às diversas atividades desenvolvidas semanalmente, designadamente: tempo de apresentação de produções; tempo de conselho de turma; tempo de estudo autónomo; tempo de matemática; tempo de trabalho de projeto; tempo de língua portuguesa; tempo de revisão de texto; tempo de trabalho individual/cooperativo; tempos de trabalho mais apreciados. Também questionámos os alunos acerca de eventuais mudanças que gostariam de concretizar no que diz respeito à organização do trabalho desenvolvido na sala de aula.

6.3.2.1 Tempo de apresentação de produções

Da análise do quadro em apêndice⁴¹ podemos asseverar que 14 alunos da turma demonstraram prazer em apresentar produções aos colegas, momento durante o qual mostraram diversas produções, incluindo jogos, conforme testemunharam 9 crianças em 11 unidades de registo. Vejamos o que nos disseram a Bia e a Mónica:

“Eu gosto de fazer AP, porque eu aprendo e também já gosto muito do ver o que os meninos fazem. Eu gosto de fazer atividades: danças, canto, jogos e às vezes, eu faço um conselho de turma pequeno”, “Eu gosto. Eu acho bem. Eu gosto da apresentação de produções que eles fazem. Assim, já aprendo coisas, como danças, estudo do meio, leitura, língua portuguesa e jogos que nós fazemos no quadro”.

Segundo 9 alunos, este era um momento importante, sendo que apenas 4 o consideraram divertido (4 EU/UR), conforme podemos perceber pelo exemplo a seguir citado:

“Eu acho que é divertido porque a gente joga-se os jogos, fazemos bandas e a professora põe música. Fazemos truques para os colegas aprenderem a fazer. Gostamos das apresentações. Fazemos bandas, jogos de matemática, língua portuguesa e estudo do meio” (Emanuel).

⁴¹ No apêndice 3.2.3.1 encontram-se os quadros de análise de conteúdo das entrevistas aos alunos, relativamente às nove categorias de análise.

Apenas 3 deles referiram o fato de ser solicitada a participação dos colegas, incluindo as suas opiniões e a Sofia, a Bia, assim como o Vieira admitiram gostar de assistir às apresentações dos seus colegas.

De acordo com duas crianças, esta é uma atividade que propiciava a possibilidade de demonstrarem as suas potencialidades e/ou conhecimentos e outras duas reconheceram algumas dificuldades nesta atividade, nomeadamente inibição e falta de ideias. Assim o expressaram:

“Eu gosto da dança que eles fazem, dos jogos, gosto de dar opiniões. Eu gosto também de dançar com eles. Gosto de participar nos jogos. Eu acho que é uma boa atividade para a gente mostrar o que valemos” (Diana); “Ainda não experimentei fazer leituras, porque eu tenho vergonha. Gosto de estar mais escondido. Não gosto de estar sozinho a ler” (Gomes).

A Jacinta e o Vieira afirmaram que este momento de trabalho requeria uma planificação e permitia desenvolver competências de comunicação e de criatividade, segundo o parecer, novamente, da Jacinta, assim como do Vieira:

“Eu gosto da AP porque é bom para a gente desenvolver os medos: deixar de ter vergonha a falar para os outros e para desenvolver capacidades sozinha. Por exemplo: nós fazemos uma dança... Está-se a fazer com alguns colegas, mas quando lemos está-se a preparar sozinhos para depois ler para os colegas e também nós quando fazemos canções, nós fazemos... inventamos das nossas cabeças e também fazemos coreografias” (Jacinta).

A Daniela mencionou que, por vezes, os responsáveis pela apresentação faziam propostas de participação aos colegas que estavam a assistir, com um elevado grau de exigência e a Bia, por seu turno, afirmou que, neste momento, também treinavam exercícios que os preparavam melhor para as fichas de avaliação.

6.3.2.2 Tempo de conselho de turma

Foram 13 os alunos que expressaram a ideia de que o conselho tinha por objetivo primordial resolver os problemas com os colegas, desculpá-los e fazer amigos (8 EU; 12 UR), motivo pelo qual foi considerado um momento bom por 9 deles:

“É p’ra resolver os problemas que têm... Como o Pedro Tiago que eu, às vezes, tinha problemas que não gostava que me perseguisse. Resolvemos o problema e ele ficou amigo.” (Diana), servindo, então “p’ra desculpar uns aos outros” (Gonçalo), ideia corroborada pelo Inácio: “É p’ra gente ser amigos, dizer as nossas coisas que os meninos batem... e desculpar as coisas. P’ra todos serem amigos e não bater em mais ninguém, nem chamar nomes.”

Era, igualmente, um momento privilegiado para darem a conhecer as suas opiniões e sugestões acerca do quotidiano da sala de aula (5 UE; 7 UR), para além de 5 alunos manifestarem a pretensão em melhorar os comportamentos e adotar atitudes mais corretas, tornando possível a promoção de um clima calmo e de harmonia, conforme expresso por 4 discentes.

Fazer opções para resolver as suas dificuldades foi um propósito apontado pela Bia e pelo Óscar, processo decorrente da avaliação do PIT enfatizada pelo Nóbrega e pela Daniela.

Por fim, enquanto a Sofia referiu a definição de parcerias com colegas para trabalhar no TEA da semana seguinte, a Daniela salientou a importância do registo da data e das decisões efetuadas em conselho e o Gomes lembrou o respeito que têm pelo presidente do conselho.

A transcrição a seguir exposta visa testemunhar pela voz dos alunos, o que acabámos de analisar:

“O conselho de turma é importante porque quando alguém ralha connosco temos de desculpar e é importante para aquelas pessoas que bateram não voltarem a fazer e nós desculpamos no diário de turma. E também se quiser trabalhar no TEA com alguém e se outra pessoa quiser trabalhar com outro, pode se inscrever no diário de turma, se quiser muito trabalhar com essa pessoa...” (Sofia); “Acho que é bom porque a gente resolve os problemas e nessa hora fica-se todos reunidos para resolver problemas e também serve para a professora ver as nossas sugestões, para a professora saber no plano do ano o que é que vai fazer” (João Pedro). “Serve para a gente ter calma e falar bem com os colegas e respeitar e obedecer o presidente. E o conselho de turma é bom porque a gente aprende que não é preciso brigar. Resolve-se os nossos problemas e serve para a gente... ficar mais calmos e não se irrita.” (Gomes); “Serve p’ra resolver as coisas e também para a gente escrever as coisas que gostamos de fazer... o que é que nós gostamos de fazer nas aulas e o que é que a gente queria trabalhar”; “É importante para resolver os problemas e para ver o PIT: quantas coisas programamos e fizemos e também é importante fazer a data do conselho de turma, porque fica lá escrito que resolveram, pediram desculpa e isso fica lá resolvido” (Daniela); “Eu acho que é uma coisa para resolver, p’ra não discutir tanto, p’ra não brigar à porrada e também gosto do conselho de turma, porque é p’ra resolver as nossas dificuldades (Bia)”.

Por fim, sintetizamos com a resposta da Petra: “O conselho de turma é importante para resolver os problemas, p’ra nós falarmos bem, p’ra não resolver à guerra e nós ouvimos as coisas que os colegas gostam e não gostam, as sugestões e as coisas que fizemos”.

6.3.2.3 Tempo de estudo autónomo

Dos 18 alunos que compunham a turma, 15 eram de opinião que este tempo de trabalho permitia desenvolver os conteúdos em que sentiam mais dificuldades, sendo possível aprender mais (11 UE/UR) e ultrapassar dificuldades, revelando-se um momento

importante para o processo de aprendizagem (conforme as afirmações de 10 crianças), pois os alunos trabalhavam muito (7 UE/ UR), podiam pedir ajuda e usufruir de apoio (5 UE/UR). As palavras das crianças validam a emergência destes indicadores:

“P’ra mim, serve p’ra aprender a fazer contas e também p’ra aprender a fazer situações problemáticas. E também para eu aprender as minhas dificuldades.” (Diana); P’ra trabalhar as dificuldades... p’ra aprender. (Gonçalo); É para aprender as nossas dificuldades e fazer muitas coisas.” (Inácio); “Eu acho que é importante p’ra gente melhorar as nossas dificuldades e melhorar aquilo que já sabemos, o que a gente tem muita dificuldade.” (João José); “Estuda-se muito, pede-se ajuda às professoras, aquilo que nós não percebemos” (Tiago) É p’ra escrever mais... a escrita é p’ra melhorar. É p’ra fazer textos, p’ra melhorar (...) p’ra aprender... e p’ra ajudar (...) p’ra ajudar a aprender...ajudar os outros.” (Vieira).

Foram 3 os alunos que manifestaram explicitamente motivação pelo TEA, (pois, numa forma geral, era evidente o interesse revelado por este tempo de trabalho): “É importante porque gosto de trabalhar e nós aprendemos o que temos dificuldade.” (Petra); “Gosto de trabalhar com as professoras. A gente aprende mais as nossas dificuldades e agente aprende muito... e eu gosto muito” (Óscar).

Apenas o João Pedro referiu ser possível trabalhar individualmente ou a pares: “Gosto porque pode-se trabalhar com par e sem par”.

6.3.2.4 Tempo de matemática

No que diz respeito à matemática, 9 alunos consideraram que o tempo de trabalho desenvolvido nesta área proporcionava o desenvolvimento de competências na realização de operações numéricas (17 UR) e o mesmo número de alunos afirmaram aprender muito sobre matemática (10 UR), designadamente em vários domínios: tabuadas, numeração romana, sequências, leitura e escrita de números (7 UE/9 UR), assim como na resolução de situações problemáticas com um nível de exigência superior (7 UE/ UR). Vejamos algumas afirmações que corroboram os dados revelados:

“Aprendo bastante na matemática. Fazemos contas, desenhos...” (Bia); “P’ra mim, serve p’ra aprender a fazer contas e também p’ra aprender a fazer situações problemáticas e também para eu aprender as minhas dificuldades” (Diana); “P’ra fazer contas... as contas de dividir, de subtrair, de mais...” (Gonçalo); “P’ra gente aprendermos alguns números e p’ra aprender coisas novas (Inácio); Porque a gente aprende a fazer problemas difíceis. Não é de 1º ano...” (Nóbrega).

Alguns alunos (6) sentiam-se motivados para o trabalho inerente a esta área de aprendizagem e consideravam-na uma atividade importante (4 UE/UR), esforçando-se por

melhorar nesta área (3 UE/UR). Vejamos o extrato de algumas citações que comprovam tais indicadores:

“Serve p’ra gente aprender matemática e aprender a fazer contas, contas de somar, de dividir, de subtrair e situações problemáticas... E eu gosto” (Óscar); “Aprendemos as tabuadas. Ontem, aprendemos a numeração romana. A minha disciplina preferida é a matemática” (Petra); “Eu acho que é importante para aprender matemática, a leitura de números, a escrita de números e aprende-se muito matemática” (Tiago).

Emergiram, ainda, mais 6 indicadores, cada um deles expresso por uma única criança, a Jacinta que afirmou recorrer à memorização, perante dificuldades sentidas no cálculo mental. O João Pedro reconheceu aprender através de histórias e a Sofia, mediante a ligação com situações reais; A Mónica confirmou que a matemática era uma área fraca; o João José referiu que nesta área também faziam aprendizagens cooperativas, nomeadamente tutorias estabelecidas com os colegas. As palavras dos alunos esclarecem:

“Por exemplo, um menino não sabe contas de dividir, então a prof pode ajudar esse menino a dividir, isso das contas de dividir por duas ou três pessoas. E os problemas, também servem para aprender e p’ra fazer problemas. Se a nossa mãe comprar alguma coisa que seja muito cara, nós fazemos uma conta e se a nossa mãe não quiser comprar duas coisas iguais, nós podemos fazer a conta e ajudar a nossa mãe (Sofia); “A matemática é boa para a gente aprender a ficha de avaliação. Para os meninos que não sabem bem a tabuada, a professora ensina... Os problemas pode-se ensinar o colega do lado se não estiver a perceber” (João José).

6.3.2.5 Tempo de trabalho de projeto

Segundo 13 alunos da turma, o TP proporcionava novas aprendizagens e de acordo com 7 crianças, este tempo permitia desenvolver competências de pesquisa, para além de propiciar a aprendizagem da elaboração de um projeto (7 UE/UR).

A preparação das apresentações (5UE/UR), a importância reconhecida por este tempo de trabalho e do seu contributo para a evolução dos educandos (5 UE/UR), as aprendizagens cooperativas que se desenvolvem em grupo (4UE/ 6 UR), o desenvolvimento de competências que lhes permitem fazer o tratamento e a comunicação da informação recolhida (4UE/5UR), assim como a motivação demonstrada por 3 alunos, são indicadores emergentes a não desconsiderar.

Restam mais duas opiniões proferidas pelas alunas Diana e Daniela, segundo as quais os alunos aprendem mais quando aquando da elaboração dos seus próprios projetos e aprendem a usar as tecnologias de informação e comunicação: “Acho que aprendo mais do tema que eu escolho” (Diana); “ (...) ajuda os colegas a pesquisar no computador, saber o

que vamos dizer, estudar, pintar bem... trabalhar, buscar livros p'ra ver, p'ra ler..." (Daniela).

Apenas a mero título exemplificativo registamos mais algumas citações dos alunos:

"P'ra aprender mais coisas." (Gonçalo); "Estudar... desenhar coisas que é preciso e pesquisar..." (Inácio); "Eu acho que o TP é bom, que a gente aprendemos coisas novas, muitas coisas tipo os tubarões, o passado do meio local, os meses do ano, a respiração, a circulação..." (João José); "P'ra trabalhar o nosso tema e p'ra gente aprender coisas desse tema" (Nóbrega); "Acho que é bom para os meninos aprenderem quando a gente apresentar (...) A gente ia ler... e a Sofia ia ler, quando a gente ia apresentar e a professora disse assim: Não, não é p'ra ler, é p'ra explicar e Sofia fez o que a prof disse. A Sofia foi olhando p'ra aqui e foi dizendo, vai explicando aos alunos e vai olhando p'ra folha..." (Mónica); "Gosto também do TP, que aprendemos com os outros e eles também aprendem connosco" (Petra); "Pesquisamos...lemos" (Vieira); "Nós podemos aprender muitas coisas por causa dos projetos e temos de muito trabalho para estudar e escrever nos projetos e ter cuidado com o que fazemos para não estragar as coisas." (Leandro); "Gosto de trabalhar com o meu grupo. Assim, trabalhamos todos em equipa p'ra fazer o projeto mais depressa p'ra gente apresentarmos e quando os outros estão a apresentar, eu gosto de escrever as opiniões." (Emanuel); "O TP é bom p'ra gente aprender muitas coisas sobre plantas, animais, seres aquáticos, etc. É muito bom p'ra quem não sabe muitas coisas sobre isto. Aprendemos e para quando os nossos pais disserem o que nós sabemos sobre aquilo, nós sabermos dizer." (Jacinta).

6.3.2.6 Tempo de língua portuguesa

Os aspetos mais salientados pelos alunos quando questionados acerca da opinião que tinham sobre o trabalho de língua portuguesa, referem-se à progressão nas aprendizagens (9 UE; 10 UR), ao trabalho por eles realizado no âmbito da interpretação de textos (8 UE; 9 UR), assim como no que diz respeito ao conhecimento explícito da língua (7 UE; 8 UR). É o que nos confirmam as suas palavras:

"É muito importante, porque nós aprendemos muitas coisas com a língua portuguesa e os tipos de frase, e o grupo móvel, grupo nominal e grupo verbal" (Leandro); "Eu gosto de responder às perguntas, fazer os nomes coletivos e próprios, de fazer monossílabo, polissílabo e trissílabo" (Emanuel); "Responder bem as perguntas... ler bem o texto... aprender palavras novas e outras coisas." (Inácio).

A escrita de textos foi mencionada por 5 alunos, sendo que 4 referiram as leituras realizadas, enquanto outros 3 reconheceram que neste tempo de trabalho aprendiam a escrever melhor.

O João Pedro e a Sofia admitiram ser uma boa atividade, o Óscar afirmou ter aprendido a ler e o Emanuel comprovou constituir uma área de interesse.

O Leandro frisou as aprendizagens cooperativas desenvolvidas, a Diana lembrou a concentração que desenvolvia para escrever textos, enquanto a Sofia referiu a construção de ficheiros de autor pelos próprios alunos, a propósito de uma atividade específica, e por

fim, o Óscar alertou para a necessidade de prestar atenção ao trabalho que é desenrolado neste tempo. Apresentamos, a título de exemplo, alguns extratos das entrevistas efetuadas:

“Antes de fazer as perguntas do texto, a gente tem de ler com muita atenção. Depois é que se começa as perguntas. Se não sabemos alguma pergunta, lemos o texto com muita atenção e respondemos...” (Mónica); “Acho importante, porque queremos fazer um ficheiro de autor, podemos fazer perguntas sobre o texto e já fica um ficheiro.” (Sofia). “P’ra melhorar o texto... ler bem as perguntas, ler bem o texto... aprender palavras novas e outras coisas p’ra gente aprender.” (Márcio). A gente se aprende a responder às perguntas e... e a ler. E às vezes, a gente também faz perguntas e tem de estar com atenção. (Óscar). “Ah! O trabalho de texto! Eu acho que esse trabalho é bom! Quando a professora diz que aquela palavra está a repetir muito, nós arranjamos outra palavra p’ra por ali e quando a professora diz que nós não sabemos uma palavra nova, a professora ensina” (Jacinta).

6.3.2.7 Tempo de revisão de texto

Os objetivos da revisão de texto mais evidenciados pelos alunos são os seguintes: facilita a aprendizagem da escrita (13 UE/UR); é importante para o processo de aprendizagem (8 UE/UR) e proporciona a aquisição de vocabulário (5 UE/UR).

Alguns alunos revelaram motivação por esta atividade (4 UE/UR), a Petra, a Mónica e o Gomes são de opinião que constitui uma ajuda para os alunos com dificuldades na elaboração de textos, enquanto o Emanuel, a Daniela e o Óscar enfatizaram a aprendizagem do uso correto da pontuação.

Também não foram mais do que 3 os alunos que afirmaram participar ativamente neste momento de trabalho, assim como os que consideraram o contributo deste momento na construção de textos com sentido e com boa organização de ideias.

Por outro lado, só um aluno frisou o fato de ajudar a identificar a temática dos textos e um outro admitiu nem sempre participar ativamente nesta atividade por estar na brincadeira.

Vejamos, então, a título exemplificativo algumas afirmações dos alunos, as quais referem-se essencialmente aos benefícios desta atividade nas suas aprendizagens:

“Para aprendermos a fazer textos, poesia, prosa (...) estarmos com atenção e darmos ideias e ouvirmos os outros colegas” (Leandro); “Eu gosto de fazer. Eu faço tantas perguntas e digo os aspetos positivos e aspetos a melhorar, as perguntas...” (Emanuel).

6.3.2.8 Tempo de trabalho individual/cooperativo

Perante a questão: *“Como preferes trabalhar: em grupo, a pares ou individualmente?”*, 11 alunos responderam que preferiam trabalhar em grupo e apontaram algumas razões que justificam as suas opções:

“Em grupo um dá uma ideia e a gente se aplica a ideia e depois junta-se as ideias. Vai se fazer um livro, faz-de-conta. Aplica-se as ideias e faz-se um livro” (João Pedro); “É melhor em grupo porque trabalhamos bem e já não é preciso chamar as professoras” (Gomes); “Em grupo porque eles ajudam muito a fazer as coisas quando eu não sei e também quando eles não sabem as coisas e eu sei” (Leandro); “Em grupo porque já fazemos tudo em conjunto e p’ra gente se despachar a fazer.” (Emanuel); “Eu gosto mais de trabalhar em grupo que todos ajudam uns aos outros e sozinha não consigo dar ideias.” (Daniela); “Quando alguém não sabe alguma coisa, o outro explica” (Gonçalo). “... Porque todos dão ideias e o texto fica mais bonito” (Inácio); “Em grupo, porque dá-se mais ideias e fica um texto mais organizado.” (Tiago); “Porque se tenho dificuldades, tenho sempre alguém p’ra me ajudar. E também se alguém tiver dificuldades, eu posso ajudar.” (Diana). “Em grupo, porque já fazemos tudo em conjunto” (Emanuel); “Em grupo, porque eles ajudam muito a fazer as coisas quando eu não sei e também quando eles não sabem coisas e eu sei” (Leandro); “Em grupo (...) Porque quando se tem dificuldade pede ao amigo e o amigo diz (...) Em par, um pode saber, mas o outro não” (Nóbrega).

Quanto à Jacinta, ao Óscar e ao Vieira, manifestaram preferência pelo trabalho a pares:

“A pares (...) Porque em grupo armava-se mais confusões. Arranja-se mais confusões, briga-se mais. A pares é melhor... o colega do lado ajuda.” (Óscar); “A pares, porque ele ajuda e eu ajudo também a ele” (Jacinta); “A pares porque eles ajudam mais. É melhor do que o grupo, porque não faz muita confusão” (Vieira).

A Mónica e o João José assumiram a sua preferência por dois tipos de trabalho: individual e em grupo:

“Gosto de trabalhar sozinho e em grupo. Sozinho, não tenho de esperar pelo outro colega e já como sei mais ou menos... Em grupo porque os meninos que não sabem muito bem, como o Tiago e a Bia... Eles querem copiar, mas eu não deixo... Se eles não souberem eu e a Jacinta esclarecemos.” (João José); “Eu no TEA, eu prefiro sozinha e com os meninos que têm muita dificuldade para ajudar. Eu quero trabalhar outra vez com o Gomes. Depois, prefiro trabalhar no grupo.” (Mónica).

A Sofia, por seu turno, admitiu a sua predileção pelo trabalho a pares e individual e por fim, a Petra revelou a sua inclinação pelo trabalho em grupo ou a pares: “De trabalhar sozinha e a pares (...) Porque eu gosto de trabalhar sozinha, que eu gosto de fazer o meu trabalho. O colega pode ajudar-me na minha dificuldade” (Sofia); “Em grupo e a pares” (Petra).

6.3.2.9 Momentos de trabalho mais apreciados pelos alunos

Dos alunos que compõem a turma, 5 consideraram que todos os momentos são importantes, já que todos são propícios a aprendizagens cooperativas e a trabalhos diversificados, conforme a opinião do João Pedro e da Mónica. Vejamos os testemunhos de alguns destes alunos:

“Eu gosto de todos, professora. São todos muito importantes”(Bia); “Gosto de todos porque está-se aqui na escola para aprender e a gente aprende-se com todos” (João Pedro); Eu gosto de todos, porque todos dão p’ra nós ajudar a fazer coisas e acho que o TEA e o TP são muito importantes... (Mónica).

A Bia e a Mónica, não obstante terem atribuído importância a todos os momentos de trabalho, destacaram o TEA e o TP, assim como fez a Diana: “Eu gosto do TEA e do TP (...) Porque eu aprendo.” Em relação ao TEA, diz “ Porque eu aprendo...as professoras ensinam (...) textos, leituras, ditados e muitas coisas mais...” E quanto ao TP fundamenta:

“Porque ensino os colegas aquilo que a gente vai apresentar. A gente faz-se jogos. Por ex: aquele foi o meu trabalho. Nós fizemos jogos: eu, a Petra e o João José.” (Bia). “ (...) porque o TEA dá para fazer... ajuda a fazer a ficha de avaliação” (Mónica). “Também porque eu aprendo mais e no TP fico mais atenta p’ra pesquisar as coisas.” (Diana).

Pudemos perceber que 5 alunos apreciam mais o TEA, apresentando motivos que o justificavam:

“Gosto de trabalhar com as professoras. A gente trabalha mais as nossas dificuldades. E a gente aprende muito. Eu gosto... (Óscar); “ Porque eu aprendo no TEA as minhas dificuldades que é nos textos e na matemática.” (Sofia); “P’ra melhorar ... Porque tem coisas escritas p’ra resolver, escrever... a numeração romana, matemática, situações problemáticas, ditado a pares, escrita livre e textos e resolver situações problemáticas.” (Vieira); “Porque trabalho as minhas dificuldades e aprendo a fazer as tabuadas. A professora pergunta se já sei as tabuadas e ela me ensina a estudar as tabuadas...” (Daniela); “porque nós trabalhamos as nossas dificuldades.” (Emanuel).

Por fim, 3 alunos apontaram a matemática como sendo o momento mais apreciado e fundamentam tal preferência, à exceção do Nóbrega que não soube explicar porquê: “Gosto de fazer contas... porque sei fazer bem.” (Gonçalo); “A minha disciplina preferida é a matemática” (Petra)

6.3.2.10 O que mudariam na organização do trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula?

Perante a questão: “*Se te pedissem alguma sugestão para alterar o trabalho realizado na sala de aula, o que sugerias?*” a maioria dos alunos respondeu que não sugeria nada nada,

das quais transcrevemos algumas, a título de exemplo: “Não sugeria nada porque a professora dá sempre ideias boas” (João Pedro); “Gosto da maneira como a professora ensina” (Petra).

Apenas 4 alunos indicaram algumas sugestões: A Daniela “gostava de mudar a apresentação de produções porque é bonito ver a escrever tabuadas e certas coisas, mas há meninos que apresentam anedotas que já sabemos de cor” (Daniela); e o Inácio queria “fazer desenhos na sala” Perguntámos se não faziam esta atividade, de vez em quando, pelo que ele respondeu que era só às vezes e não por muito tempo, pois era “só uma meia hora”. A Sofia considerou que no TEA poderiam “trabalhar a 3 ou a 4 com os nossos grupos” e, por último, a Diana referiu uma questão relacionada com a gestão do tempo numa atividade específica, pois afirmou: “Às vezes, eu queria que fosse na segunda e quarta, no fim das aulas, para fazermos o jogo das tabuadas (...) porque estamos mais disponíveis.”

CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DE RESULTADOS

ENTRE O PENSAR E O AGIR. DOS LIMITES ÀS POTENCIALIDADES

Após a análise e interpretação de dados, importa procurar uma explicação fundamentada dos mesmos, sem descurar os contextos em que emergiram, já que são estes que justificam, em parte, o rumo dos acontecimentos. Porém, também assentaremos esta discussão, como não poderia deixar de ser, nos pressupostos teóricos defendidos e, através dos quais, procurámos compreender as dinâmicas de trabalho desenvolvidas na sala de aula.

Como é fácil depreender, o trabalho a que nos propomos realizar assume uma dimensão complexa e deveras exigente, já que teremos em conta todos os dados analisados, cuja triangulação tornará a presente discussão mais clara, rigorosa e suficientemente aprofundada.

A questão da diferenciação pedagógica e a subsequente reflexão sobre as práticas de ensino *“assume um carácter extremamente complexo pela multiplicidade de variáveis e fatores envolvidos”*, motivo pelo qual Morgado (2003a: 77) sugere um modelo de análise que permita associar os processos de funcionamento diferenciado em seis dimensões a saber: a planificação; as propostas do professor para a organização do trabalho dos alunos; o clima social, ou seja, as interações entre os alunos e entre estes e o professor; os procedimentos e dispositivos de avaliação e de regulação do processo de ensino-aprendizagem; as decisões do professor no que se refere ao tipo de tarefas e situações pedagógicas propostas aos alunos; a gestão de recursos e materiais no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Procurando abranger as dimensões referidas, sintetizaremos esta discussão com base em três eixos estruturantes da ação pedagógica diferenciada: a professora, os alunos e a pedagogia diferenciada. Estes eixos são transversais à discussão e explicação que pretendemos fazer, a qual decorrerá a partir das questões que suscitaram a presente investigação. Digamos que esta discussão desenvolver-se-á com base na construção de respostas às referidas questões divulgadas no início do presente trabalho

1. Qual foi o papel desempenhado pela escola na promoção de estratégias de diferenciação pedagógica com repercussões diretas nos contextos de sala de aula?

Sabendo de antemão que a escola constitui “um espaço decisional onde os indivíduos e a escola, enquanto totalidade organizada, articulam os respetivos marcos de referência” (Fontoura, 2006: 26), interrogámo-nos acerca do papel que a escola em foco, tenha, eventualmente, exercido sobre as práticas em estudo.

Alguns autores defendem a ideia de que a organização escolar desempenha um papel preponderante na garantia do sucesso educativo, assim como na implementação de práticas de diferenciação pedagógica, cuja operacionalização constitui um desafio imprescindível e exigente, já que requer mudanças expressivas no funcionamento da escola com o objetivo de promover aprendizagens efetivamente significativas (Meirieu, 1998, 2000; 2009; Astolfi, 1992; Perrenoud, 2000a).

Apesar dos argumentos salientados por muitos autores que se debruçaram sobre os projetos escolares, nos quais eram reconhecidos inúmeros benefícios para a melhoria das práticas, a verdade é que também se constata que o projeto educativo não passa do cumprimento de uma imposição, traduzindo mais um ritual (Pereira, 2006) e um processo normativo (Roldão, 2005), do que propriamente uma alteração das práticas pedagógicas.

Pareceu-nos que o contexto escolar onde decorreu este estudo não foi determinante para o trabalho realizado pela docente Rosária, visto que a ligação estabelecida com os colegas da escola limitou-se ao desenvolvimento de temáticas transversais alusivas à educação para a cidadania, no âmbito das atividades definidas no PEE, as quais foram objeto de reflexão conjunta, numa grande maioria das vezes, em reuniões de conselho escolar, para além de ter estabelecido alguma articulação com docentes que trabalhavam com os seus alunos, como era o caso das professoras que lecionavam o estudo e o apoio, cuja intervenção pedagógica tinha por objetivo complementar o trabalho efetivado pela docente da turma.

No entanto, esta lamentou as restrições de tempo e as divergências de metodologias que intrincavam o trabalho colegial e a reflexão partilhada com colegas da sua escola, expressando alguns sentimentos de isolamento no processo de reflexão da prática e nomeadamente, da planificação.

De qualquer forma, foi possível depreender das palavras proferidas pela docente que o PEE favoreceu alguma interligação com os colegas, sobretudo no que diz respeito ao projeto ecoescolas, para além de festividades e algumas iniciativas de âmbito escolar, como sucedeu com a feira do livro, fato corroborado pelo projeto educativo, em cuja análise foi possível descortinar alguns princípios defensores de uma pedagogia diferenciada e a manifestação explícita de intenções nesse sentido ao longo do documento.

A educação ambiental foi evidenciada, justificando uma ação concertada dos docentes com esse propósito, conforme afirmação da docente aquando da entrevista. Com efeito, a clarificação desta visão foi “indispensável para o estabelecimento de um processo colaborativo alargado e a criação de estratégias e estruturas adequadas à superação da situação identificada à partida” (Fontoura, 2006: 163).

Quanto ao Projeto Curricular de Escola, uma vez que estava em elaboração, apenas encontrámos algumas referências ao mesmo no PCT, a propósito do enquadramento legal que define os referidos projetos curriculares, tendo sido igualmente remetidas para o PCE ,as matrizes curriculares, planificações e critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Em vários momentos, designadamente, em conversas informais, assim como em reuniões de conselho escolar, em algumas das quais participámos, alguns professores desabafaram acerca da dificuldade em responder às necessidades educativas de determinadas crianças, cujo comportamento era problemático e o aproveitamento escolar muito limitado, questionando, com alguma frequência, como seria exequível colocar em prática uma pedagogia diferenciada no contexto de algumas turmas que integravam alunos com estas características, tratando-se de “dois trabalhos diferentes” que tinham dificuldade em gerir.

Pareceu-nos, pois, existir uma necessidade de partilhar dúvidas e angústias, mas também, de obter respostas adequadas a problemáticas, cuja resolução deveria “construir-se na base da interação e da partilha” (Pacheco e Morgado, 2002: 8), sobressaindo a importância de tornar a escola numa verdadeira comunidade de apoio, conforme sugere Correia (2008).

Podemos afirmar que o trabalho pedagógico realizado pela docente Rosária não procedeu de ações desencadeadas pela escola, no que à diferenciação pedagógica diz respeito, não obstante o PEE proclame esta metodologia de trabalho. Convém, no entanto, mencionar

uma iniciativa explícita neste sentido, que consistiu na solicitação de uma ação de formação para ser dinamizada por nós, no ano letivo subsequente ao trabalho de campo.⁴²

Relativamente a este ponto em discussão, sobressai a perceção de algumas iniciativas forjadas pela escola no sentido de construir respostas educativas comuns, designadamente no que diz respeito a temáticas transversais, para além do referido projeto educativo ter expressado um quadro de intenções relativamente a questões de âmbito pedagógico, tendo inclusive, sustentado a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica.

Por conseguinte, tendo em conta os dados que fomos recolhendo em situações informais e formais, ao longo da investigação empírica, podemos afirmar que os esforços por ela encetados para promover uma pedagogia diferenciada terão dependido mais das suas motivações pessoais e profissionais, por outras palavras do seu perfil enquanto pessoa e docente, cuja abordagem faremos já a seguir no ponto que se segue.

2. Qual o perfil pessoal e profissional da docente, e de que forma contribuiu para determinar as suas representações e princípios de ação pedagógica diferenciada?

A relação estabelecida com a professora Rosária, nos mais diversos contextos e momentos, possibilitaram-nos a obtenção de informações pertinentes acerca do seu perfil pessoal e profissional. Na verdade, revelou muita transparência e um forte espírito de cooperação e de solidariedade, motivo pelo qual nos sentimos imensamente gratas. Estas, entre outras atitudes apreciadas por nós, fizeram sobressair a dimensão pessoal que a caracteriza e “ao contrário do indivíduo que se centra sobre si mesmo e nesse sentido se apaga, abre-se numa interação dinâmica e ativa” (Sousa, 2000a: 13).

Em síntese, não se trata de uma mera funcionária “que executa de uma forma inconsciente, padrões aconselhados por outros”, mas de uma professora “que sabe o que faz e porque o faz” (Sousa, 2000c: 2), deixando de ser uma simples agente de ensino, numa lógica de funcionária subalterna que cumpre as finalidades imposta pelas políticas educativas. Antes, pelo contrário, assume-se como coautora com autonomia suficiente para “tomar as

⁴² Ação de Formação intitulada: *Construção de uma Pedagogia Diferenciada: Reinventar a Escola e a Profissão Docente*, validada pela Direção Regional de Educação, realizada na Escola onde desenvolvemos a investigação, nos meses de fevereiro, março e abril de 2011, num total de 25h, com a participação de 10 docentes da Escola do Rancho e Caldeira e os restantes 15 provenientes de outras escolas da RAM do 1º ciclo do ensino básico.

decisões curriculares que lhe pareçam as mais adequadas, tendo em conta a aprendizagem e o crescimento pessoal de cada aluno” (Sousa, 2003: 123).

É a própria que rejeita quaisquer fundamentalismos, quando reconhece o MEM apenas como linha orientadora de ação pedagógica, já que demonstra abertura a novas abordagens, desde que estas favoreçam um ensino mais eficaz capaz de provocar percursos de aprendizagem mais profícuos, pois “ensinar bem é um trabalho complexo, que exige muito tanto do coração e da alma como da mente, sendo poucos os trabalhos que têm tais níveis de exigência” (Day, 2004: 95).

Podemos seguramente afirmar que a dimensão pessoal entrecruza-se com a profissional, até porque o enorme empenho, a curiosidade para aprender mais sobre o ensino e a procura incessante de novas respostas, não obstante o curto percurso profissional, revelam “paixão genuína pelo seu trabalho” (Lopes e Silva, 2010: xxiii). Day (2004: 23) referiu-se num dos seus livros, aos docentes apaixonados pelo ensino: “acreditam que podem fazer a diferença na aprendizagem e no aproveitamento escolar dos seus alunos”.

Segundo o autor, para os docentes com estas características “ensinar é uma profissão criativa e desafiadora. A paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade”, considerando que estes revelam propensão para trabalhar cooperativamente com os colegas e procuram fazer uma reflexão partilhada sobre as práticas, como sucede com esta profissional.

Esta componente da criatividade é reforçada por Heacox (2006: 148), segundo o qual, o ensino e a sua diferenciação pressupõem trabalhar o currículo de novas formas, pelo que “não pode ser comprado”, reconhecendo que “é necessário ter energia, flexibilidade e disposição para correr riscos”, já que “as potenciais recompensas para os alunos são demasiado boas para serem ignoradas”.

A componente crucial e decisiva num ensino eficaz é, sem dúvida, no parecer de Marzano (2007), o professor e a sua ação individual, quando seleciona as estratégias que considera mais vantajosas, pois embora a investigação providencie indicações valiosas para trabalhar com os alunos, é o professor quem saber adequar essas técnicas e efetuar decisões ajustadas aos seus alunos, fazendo aquilo a que o autor apelidou de fusão da ciência com a arte, já que não acredita numa única fórmula para ensinar.

“In short research will never be able to identify instructional strategies that Works with every student in every class. The best research can do is tell us witch strategies have a good chance (i.e., high probability of working well with students. Individual classroom teachers must determine witch

strategies to employ with the right students at the right time. In effect, a good part of effective teaching is an art (p.5)”.

Com efeito, a docente revelou enorme investimento na profissão e, subsequentemente, na formação, já que esta só adquiriu sentido para ela em função da prática e das necessidades emergentes no que à docência diz respeito. Por conseguinte, não revelou qualquer constrangimento em reconhecer fragilidades, apontando explicitamente alguns deles, para além de almejar introduzir melhorias na sua forma de trabalhar, motivo que nos leva a concluir que a sua postura era dinâmica, persistente e flexível.

Segundo Ferreira (2009b), a principal consequência da formação é a modificação dos profissionais, quer no âmbito das didáticas, quer no papel desempenhado em prol das estruturas organizativas da escola, mas admite que tais efeitos só serão exequíveis quando as conceções e as práticas dos professores sofrerem alterações significativas, como sucedeu com a docente.

É, igualmente, importante que as novas modalidades de formação (baseadas na reflexão sobre a ação dos participantes e na aprendizagem destes através da própria experiência) não estejam desligadas dos problemas reconhecidos em contexto (Canário 2001), o que constatamos também neste estudo.

Não obstante as competências da docente reconhecidas por outros colegas de profissão, esta demonstrava humildade e reconheceu a necessidade de aprender mais para fazer melhor, sobretudo no que à pedagogia diz respeito e fê-lo, por exemplo, em relação às estagiárias, cuja colaboração considerou preciosa e uma excelente oportunidade para potencializar a diferenciação pedagógica, através de uma reflexão partilhada e de aprendizagem.

A este respeito, Perrenoud (2000a) afirma que o investimento na profissão docente é uma condição essencial, já que a construção de alternativas só é possível mediante um trabalho ativo, inovador e em cooperação. No entanto, também adverte que tal investimento corre riscos de se estagnar se não forem desenvolvidos mecanismos de reconhecimento, mesmo que este se restrinja a uma apreciação construtiva do trabalho realizado.

A docente demonstrou alguma insatisfação pelas dificuldades de articulação com outros docentes da escola, cuja metodologia de trabalho se distanciava da sua e revelou a necessidade de praticar uma reflexão colaborativa, através da qual fosse possível expressar e esclarecer dúvidas, no sentido de conhecer caminhos alternativos que proporcionassem

uma ação docente mais qualificada e favorável a aprendizagens mais significativas. Embora estabelecesse articulação com alguns docentes da sua escola, que também trabalhavam com os seus alunos, planificava e refletia com um colega de uma outra escola com quem partilhava ideias e desenvolvia mecanismos de entreajuda, desenvolvendo “a troca de experiências e a partilha de saberes”, mediante a consolidação de “espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”, com o recurso a dispositivos de (auto) formação assistida e participada (Nóvoa, 1991: 71).

Este autor refere ainda que as escolas nem sempre encorajam a partilha de conhecimentos profissionais dos professores, desinvestindo as experiências significativas e a sua sustentação teórica.

Esta professora inseria-se na perspetiva defendida por Zeichner (2000) pois era uma profissional reflexiva, cujo trabalho não se mantinha circunscrito ao espaço escolar, assumindo-se como uma investigadora, na medida em que procurava desenvolver uma postura de desenvolvimento autónomo e crítico, a partir da problematização e da subsequente compreensão dos contextos onde desenvolvia a sua prática, afirmando no PCT: “É de referir que a reflexão sobre a nossa prática será uma constante ao longo do ano letivo de modo a adaptarmos, a diferenciarmos, a inovarmos, enfim, a melhorarmos a nossa intervenção.” (p. 7).

Caminhar nesta direção (professor intelectual transformativo) subentende uma redefinição do papel do professor e a assumpção de novas práticas alicerçadas numa articulação entre as componentes políticas e pedagógicas “de forma a tornar o ensino mais político e a política mais pedagógica”, tornando os alunos mais participativos na aquisição das suas aprendizagens escolares (Alves e Machado, 2011: 63).

Tanney *et al.* (2008) consideram que numa sala de aula que não pretende ser tradicional, torna-se imprescindível adotar práticas inovadoras, sem querer assumir o controlo exclusivo do processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental propiciar aos alunos oportunidades de participação ativa e a compreensão do feedback dos colegas e do professor.

Concordamos com a professora na afirmação de que a diferenciação pedagógica constitui o calcanhar de Aquiles da educação, o que traduz a relevância que lhe é atribuída no âmbito das questões educativas. Contudo, embora a sua prática seja conscientemente diferenciada,

parece indiciar algumas imprecisões relativamente a este conceito, pois deu a entender que os tempos coletivos poderiam condicionar, de alguma forma, a implementação de uma prática pedagógica diferenciada, expressando a dificuldade em apelar à compreensão e participação de todos os alunos nestes momentos de trabalho, tendo referido que o projeto CEM, apesar de contemplar o grupo turma, promovia a diferenciação pedagógica, na medida em que apelava ao trabalho a pares e em grupo.

Convém esclarecer que o ensino diferenciado propicia itinerários diversificados para a aprendizagem, não pressupondo um nível específico para cada aluno, mas promove aprendizagens relevantes ou ideias válidas para todos os alunos. Tomlinson (2008) coloca a hipótese de o ensino diferenciado ser remanescente das escolas com apenas uma sala de aula do que propriamente do ensino individualizado.

Naquelas escolas, à semelhança do que se propõe no ensino diferenciado, importa trabalhar com a turma toda, outras vezes com pequenos grupos, ou ainda individualmente, sendo desejável e vantajoso realizar este fluxo de variações para possibilitar a progressão nas aprendizagens e a melhoria das capacidades dos alunos, para além de consolidar o sentimento de comunidade na turma. “O ensino diferenciado é uma mistura de ensino para grupo-turma, para pequeno grupo e ensino individualizado” (Tomlinson, 2008: 18).

Durante a análise documental do PCT também constatamos que o plano geral de ação docente, contempla a implementação de metodologias de diferenciação pedagógica para os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, incluindo os alunos com NEE, o que poderia levar um leitor desatento e com desconhecimento acerca da identidade profissional da docente, a inferir que este tipo de trabalho seria mais recomendável para um determinado tipo de população escolar, quando na verdade, sabemos que esta a considera uma forma de trabalhar para todos, conforme o demonstra noutros espaços do PCT, como por exemplo, na página 36, onde é possível confirmar a clara rejeição ao ensino simultâneo que pretende substituir por “um sistema de trabalho baseado na diferenciação pedagógica, de modo a promover o acesso de todos ao currículo”, afirmação contextualizada no âmbito da apresentação e respetiva fundamentação das estratégias de ação delineadas para a turma.

Obviamente que não tivemos qualquer dúvida de que a diferenciação pedagógica, na conceção desta docente “é uma forma de estar na sala de aula” (Tomlinson, 2008: 20), (apesar da identificação de algumas imprecisões), fato comprovado pelas múltiplas evidências recolhidas ao longo do trabalho empírico, mas consideramos pertinente abordar

esta questão, já que temos vindo a nos aperceber, nos contatos estabelecidos com docentes (quer no contexto da nossa participação num projeto de trabalho em diversas escolas da RAM, quer no contexto das formações realizadas), que, não raras vezes perçecionámos equívocos acerca do conceito que define a diferenciação pedagógica. Um desses equívocos é, precisamente, o fato de alguns docentes associarem esta forma de trabalhar aos alunos com NEE ou com dificuldades de aprendizagem, quando deverá abranger todos.

Segundo Gimeno Sacristán (2000: 11) um modelo caracteriza-se por uma “gama particular de tarefas que tem um significado” e fundamenta-se em princípios teóricos e geradoras de um determinado “clima” ou “ambiente de aprendizagem”, contrariando a ideia de uma mera coleção aleatória de métodos e técnicas de ação pedagógica (Ribeiro e Ribeiro, 1989: 439).

No ponto seguinte, a propósito da resposta à segunda questão do nosso estudo, faremos uma abordagem mais aprofundada do modelo de trabalho desenvolvido pela professora, evidenciando assim, os procedimentos seguidos pela mesma, sem nos restringirmos à sua linha de inspiração, já que a mesma reconheceu não aplicar o MEM⁴³ na íntegra e o nosso interesse residir na prática efetiva desta profissional.

3. Que metodologias e estratégias foram colocadas em prática na gestão diferenciada do trabalho pedagógico na sala de aula, no sentido de atender às diferenças entre os alunos e promover aprendizagens significativas para todos?

Não há qualquer dúvida quanto ao fato de a diferenciação pedagógica constituir o cenário de ação, no qual decorriam as atividades com vista à promoção de aprendizagens significativas, não apenas para a maioria dos alunos, mas para todos, sem exceção, pois a mera ideia de alguns alunos ficarem para trás era completamente inaceitável, conforme a docente teve oportunidade de demonstrar, o que é deveras elucidativo acerca dos pilares que sustentavam a sua prática.

“Numa sala de aula com ensino diferenciado, há sempre coisas a acontecer. Ao longo do tempo, todos os alunos irão concluir tarefas individualmente, em pequenos grupos, ou, ainda, enquanto grupo-turma. Por vezes, os alunos irão escolher os tamanhos dos grupos e as tarefas a cumprir, outras vezes, os professores irão escolher por eles. Por vezes, será o professor a estabelecer

⁴³ No apêndice 6 encontramos uma explicação acerca do modelo pedagógico do MEM.

critérios de sucesso, outras irão ser os alunos. Além do mais, estabelecer critérios de sucesso é, muitas vezes, um processo de colaboração. Uma vez que existem várias coisas a acontecer, nenhuma tarefa define o que é «normal» ou «sobressai» de entre outras” (Tomlinson, 2008: 31).

3.1 Organização e gestão do ambiente educativo

A gestão do trabalho pedagógico compreendia a organização do ambiente educativo, no sentido de permitir a livre circulação dos alunos, a utilização funcional e autónoma do espaço e dos recursos existentes, cuja acessibilidade era facilitada, de modo a proporcionar a realização de atividades diferenciadas em simultâneo.

De acordo com Serralha (2001: 50), o cenário pedagógico “assume uma função primordial na promoção do desenvolvimento pessoal, social e moral dos alunos”, quer através da responsabilização dos mesmos pela organização cooperada do espaço e dos materiais, quer pela partilha de produções, cuja visibilidade é facilitada pela colocação das mesmas nas paredes da sala de aula.

A organização diferenciada do espaço, com as diferentes áreas criadas, para além de facilitar a comunicação dos alunos entre si e com o professor, facilita a implementação de estratégias de diferenciação do trabalho e fomenta a autonomia e a cooperação, já que todos os materiais e instrumentos de trabalho estão acessíveis a todas as crianças (Grave-Resendes e Soares, 2002), para além de constituir uma nova forma de encarar as diferenças (Perrenoud, 2000b).

Perrenoud (2000a: 135) refere que, quando uma classe se organiza de acordo com o sistema de ateliês, cada um destes traduz uma espécie de “pequeno módulo de formação”. Assim, cada aluno pode circular livremente de um lugar para outro, em função dos seus interesses e necessidades e nessa “viagem pessoal” encontra outros colegas que seguem outros percursos noutros ritmos. Significa que os alunos não fazem as mesmas tarefas, não iniciam nem concluem as atividades ao mesmo tempo, pois “um ateliê pode ser um dispositivo complexo que cobre diversas situações”.

Esta gestão do ambiente educativo era coerente com o tipo de trabalho promovido neste contexto em estudo, rompendo com a disposição tradicional das mesas, umas atrás das outras, sendo perfeitamente normal que os alunos se levantassem quando tal fosse necessário e utilizassem os materiais que considerassem convenientes, pelo que nem sempre estariam sentados no seu lugar, sossegados e em silêncio. Eram breves os

momentos em que essa situação se imponha, pois o cenário variava consoante o trabalho que estava a ser realizado, sendo perfeitamente comum que ao entrar na sala encontrássemos um determinado ambiente e passado algum tempo, o contexto fosse consideravelmente diferente.

A produção e adaptação de materiais e recursos também constituíram tarefas importantes na construção de respostas educativas diferenciadas (Cadima, 1997), pois “a aprendizagem é tanto mais rápida e duradoira quanto o material a aprender está bem organizado e que esta organização está mais próxima da apresentação mental que o sujeito já possui ou que elabora no momento da aprendizagem”, sendo preferível que seja ele próprio a decidir a forma como o irá utilizar (Tourneur, 1986: 251).

No que diz respeito aos manuais escolares, é de salientar que a sua utilização era restrita, já que era entendido pela mesma como apenas mais um recurso disponível que servia, muitas das vezes, para consolidar conteúdos no estudo, preferindo, inclusive, exercícios que não estavam contemplados nos mesmos.

Moreira (2005) é de opinião que se abandone a ideia de um livro único, incentivando o recurso a vários manuais e a fontes de informação diversificadas, “pois o uso do manual está conotado com um «ensino livresco», dogmático, do conhecimento inquestionável, porque emanado de autoridades infalíveis” (Moreira e Valadares, 2009: 77).

É de salientar também o uso sistemático de ficheiros, que poderiam ser trabalhados, principalmente no TEA, mas também quando algum aluno terminava uma tarefa mais cedo, servindo assim como atividade âncora. Impedia a existência de tempos ociosos, preocupação revelada pela professora, a qual procurava sempre imprimir um ritmo de trabalho dinâmico, correndo o risco de, em algumas situações, alguns alunos precisarem de mais algum tempo para concluir tarefas ou construir respostas às questões colocadas pela professora ou pelos colegas.

Perrenoud (2000a: 117) diz-nos que não basta respeitar os ritmos de cada criança, sendo necessário impor prazos, e “empurrar” o aluno rumo ao progresso, reconhecendo que o mérito das pedagogias diferenciadas “é o de interessar-se pela progressão de cada aluno e de não se satisfazer com uma progressão da média do grupo”. Por conseguinte, segundo o autor, é preciso mais do que respeitar as diferenças, pois tal respeito, por mais humano que seja, pode conduzir a impasses e a desigualdades provocadas por uma indiferença às diferenças. Mais do que as respeitar, o autor sugere que o professor as considere, à

semelhança do que advertiu Meirieu (1995a), quando afirma que é importante respeitar as diferenças, no sentido de ter em linha de conta o nível em que o aluno se encontra para ajudá-lo a progredir, considerando, a título de exemplo, que se um aluno revela dificuldades em desenvolver o pensamento abstrato, será contraproducente fornecer-lhe apenas experiências inerentes ao pensamento concreto.

O sentido social subjacente a esta visibilidade coletiva operacionalizada pela gestão e organização cooperada do espaço e do trabalho educativo “transmite segurança e permite consciencializar e balizar a história dos percursos de trabalho de cada um, no ambiente de solidariedade que sustenta todo o trabalho” (Niza, 1998: 92).

3.2 Planificação

O trabalho pedagógico era planificado com certa flexibilidade e baseava-se, para além do programa do 3º ano de escolaridade, no conhecimento que já tinha acerca dos alunos que compunham a sua turma.

“No que respeita à sala de aula, propriamente dita, a primeira condição para a criação de situações de aprendizagem diferenciadas é que o professor deixe de preparar aulas para o aluno – padrão imaginário e que organize as estratégias de ensino e as atividades para os alunos que efetivamente é sua responsabilidade ensinar” (Madureira e Leite, 2003: 97).

Não obstante tenha considerado algumas opiniões expressas pelos alunos, quer no diário de turma, quer oralmente, durante as aulas, efetuando alguns ajustamentos na planificação, a verdade é que era a professora quem tomava as decisões inerentes à organização e sequencialização das atividades, assim como as estratégias seguidas, a maior parte das vezes.

Neste caso particular, regra geral, a professora assumiu o comando do trabalho, definindo *a priori* as atividades que seriam realizadas em cada um dos tempos da agenda diária, não implicando os alunos, tanto quanto seria desejável, salvo algumas situações, nas quais solicitou expressamente a opinião dos mesmos acerca da organização da agenda de trabalho, assim como nos tempos de TEA e de TP, cuja responsabilidade recaía mais sobre os próprios alunos. Mas, esta implicação tinha o seu apogeu com os PITs, os quais traduziam roteiros de trabalho e contratos explícitos que “comprometem e responsabilizam os alunos e o professor perante si mesmos e perante a turma” (Grave-Resendes e Soares, 2002).

Tal como adianta Niza (1998: 93), o PIT não é mais do que

“uma espécie de mapa de planeamento das atividades e da verificação do seu cumprimento, onde se torna visível, não só o trabalho de estudo e o treino de competências que cada um se propõe realizar, mas também o registo de outros trabalhos e as responsabilidades assumidas pelo aluno como ator, no contexto de atividades de manutenção e organização do trabalho da turma ou da escola”.

Os planos individuais de trabalho são, com efeito, excelentes instrumentos que favorecem a diferenciação (Santana, 1998), pois respeitam e aceleram os ritmos individuais de trabalho e de aprendizagem. Também permitem regular o trabalho, já que partem duma planificação e são objeto de um balanço objetivo, procurando aferir o que cada um pensou realizar durante uma semana e o que efetivamente conseguiu fazer, consubstanciando-se no “registo do projeto individual de trabalho para a semana” operacionalizado no tempo de estudo autónomo (Santana, 1999: 20).

Este plano individual pressupõe uma clara negação do ensino simultâneo, a promoção de um trabalho diferenciado e a subsequente implicação dos alunos na planificação, assim como na avaliação do processo de aprendizagem, assegurando “a pilotagem individual e coletiva de todas as aprendizagens por cada e por todos os alunos” (Santana, Rodrigues e Segura, 1999: 13).

No início de cada aula era dado a conhecer aos alunos o plano diário, com o intuito de implicá-los no cumprimento dos mesmos, sendo os primeiros a chamar a atenção para os riscos de incumprimento do mesmo, quando tal acontecia.

Importa salientar a importância concedida pela professora à planificação do trabalho pedagógico, despendendo imenso tempo da sua componente não letiva para preparar as aulas, incluindo os materiais a serem utilizados, o que revelava uma preocupação em variar as atividades, assim como os recursos de apoio às aprendizagens, para estimular a curiosidade e a motivação dos alunos.

3.3 A organização do trabalho dos alunos

Foram muitas as estratégias desenvolvidas pela professora que consubstanciaram um ensino diferenciado, já que assumiu predominantemente uma postura estratégica, procurando “encontrar a melhor e mais eficaz via para os aprendentes, no seu conjunto e na individualidade de cada um, para se apropriarem do conteúdo curricular em causa”

(Roldão, 2009: 56) e nesse sentido utilizou metodologias diversificadas, desafiadoras e diferenciadas, evitando atividades rotineiras e desinteressantes.

“Um currículo, em suma, tem de conter muitos itinerários que conduzam à mesma meta geral” (Bruner, 1999: 95), apresentado diversos caminhos que possibilitem a cada criança percorrê-los ao seu ritmo. “Não é sem razão que se sustenta que a pedagogia por competências apela a uma pedagogia ativa, ligando o conhecimento à ação e privilegiando métodos e técnicas ligados ao aprender a fazer, no retorno à expressão deweyana *learning by doing*, à resolução de problemas e às atividades” (Pacheco, 2011: 90).

Atribuiu ao aluno protagonismo, autonomia e responsabilidade pelos seus percursos de aprendizagem em muitos momentos, mas sobretudo em tempos de trabalho propícios, como foi o caso dos tempos de estudo autónomo, do trabalho de projeto e da apresentação de produções, nos quais lhes eram facultadas maiores possibilidades para tomar decisões e fazer escolhas, viabilizando a realização de aprendizagens mais significativas, tendo sempre presente o programa do currículo nacional, dado a conhecer através de listas de verificação, pois “a gestão, planificação e avaliação cooperadas pressupõem o direito dos alunos ao conhecimento daquilo que a escola exige que aprendam para poderem direcionar o seu trabalho nesse sentido, pois ninguém pode empenhar-se num trabalho se não souber o que esperam dele” (Grave-Resendes, 2002: 138).

A organização do trabalho permitia uma participação ativa dos alunos no processo educativo, intenção manifestada pela professora, que gradativamente passou a utilizar alternativas para a regra de levantar o braço, quando se tratava de decidir quem participaria, assegurando que todos os alunos tivessem a possibilidade de serem solicitados para dar uma resposta, tornando assim “o processo de questionamento mais inclusivo” (Lopes e Silva, 2010: 263).

Perrenoud (2001b: 65) é de opinião que nesta questão “em torno da palavra e do silêncio”, importa que tal controlo ocorra de tal forma a propiciar oportunidades de comunicação e de interação nas salas de aula “sem esterilizar as trocas e sem acabar com a espontaneidade e com o prazer”.

Com efeito, o recurso ao questionamento foi um dos procedimentos utilizados, permitindo “uma participação ativa dos alunos pela técnica das perguntas-respostas sucessivas”(Altet, 2000: 94). Foi igualmente utilizado como técnica de avaliação, com o intuito de descobrir

as concepções dos alunos (Brooks e Brooks, 1997), tendo, no entanto, assistido a não raros momentos de interação conduzidos por estes.

Boston (2002) apela à discussão na sala de aula de modo proporcionar aos alunos oportunidades de melhoria das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que dá a possibilidade ao professor para perceber a compreensão dos conceitos, as dificuldades encontradas e os processos utilizados na construção do saber. Mas, adverte que é importante o professor fazer perguntas que incentivam a reflexão e dar tempo suficiente aos alunos para responderem (Boston, 2002; Black e William, 1998a).

O ensino direto, explícito e sistemático assente em comunicações claras e perceptíveis da parte da professora, constituiu outra possibilidade de ação docente estratégica, cuja eficácia não pode ser desmerecida nem sobrevalorizada. Ocorreu em momentos oportunos, coincidindo muitas vezes com as sessões coletivas, embora tenham tido durações curtas, tendo em atenção os tempos de concentração dos alunos.

Todavia, há que admitir que na maior parte do tempo, e em consonância com o que a própria docente defendia, procurava variar as atividades e apresentar propostas aliciantes e desafiadoras, com o intuito de desenvolver o raciocínio, o espírito crítico e a criatividade. Trata-se de um contributo para preconizar escolas inteligentes, cujas culturas incentivam o pensamento crítico e criativo, desenvolvendo culturas do pensamento. (Tishman, Perkins e Jay, 2006).

O apoio pedagógico na sala de aula foi, sem dúvida, uma estratégia implementada, deveras importante e tão defendida, não só no plano teórico pelos investigadores que se dedicam ao estudo desta temática, mas também pelo suporte legislativo, constituindo uma estratégia contemplada no PCT, assim como nos planos de recuperação e de acompanhamento.

Segundo Meirieu (2005b: 36) “o acompanhamento do aluno, o trabalho individualizado, lado a lado com ele, é também absolutamente necessário. Pois é nele que experimentamos, talvez mais do que em qualquer parte, esse corpo a corpo com os saberes que nos coloca mais próximos do acontecimento pedagógico”.

Importa destacar também o importante papel desempenhado pelo trabalho de projeto, visto que era através desta atividade que os alunos aprendiam os conteúdos inerentes ao estudo do meio, utilizando para variados recursos, entre os quais, não um manual único, mas vários, de entre os disponíveis na biblioteca da sala. Tratava-se duma aprendizagem que contrariava um estilo tradicional de ensino baseado na exposição e no manual adotado.

O trabalho de projetos constituiu, então, uma estratégia de diferenciação dos conteúdos, das atividades e dos tempos, que se centra no trabalho dos alunos, nas suas aprendizagens, em vez de se focar na lição do professor, ou seja no seu ensino. (Grave-Resendes e Soares, 2002).

A metodologia de projeto, defendida por Dewey (1968) transporta-nos para uma conceção de aprendizagem oposta às situações clássicas do trabalho escolar. No entender de Trindade (2002: 61), esta metodologia caracteriza-se por “uma ação intencionalmente planificada e organizada” para responder a problemas, através de uma atividade cooperativa, envolvendo trabalho interpares e em equipa.

Quando questionámos os alunos acerca do que mudariam na organização do trabalho realizado na sala de aula, quase todos, excetuando 4, que quiseram sugerir alguma alteração, não consideraram nenhuma possibilidade, chegando mesmo a afirmar que a professora ensinava bem e como tal, nada havia a acrescentar, feedback favorável que resume a relação afetiva e pedagógica criada entre estes e a docente.

Fazemos uso de três metáforas sugeridas por Tomlinson (2008) para definir o papel desempenhado pela docente. Assim, consideramos que a professora assumiu, numa maior parte do tempo o papel de *treinadora*, visto que agiu com base em objetivos claros e incentivou o treino com atividades comuns, mas por outro lado, dando a possibilidade aos *jogadores* para trabalharem as suas áreas fracas e aperfeiçoarem os seus pontos fortes em atividades diferenciadas, criando um verdadeiro espírito de equipa e mantendo-se atenta aos treinos e jogos, durante os quais deu incentivos e orientações, *mas sem jogar o jogo*.

Agiu igualmente com muita *maestria* conduzindo aprendentes diferentes a trabalhar rumo a objetivos comuns (currículo nacional), através de *ensaios individuais* (trabalho individual), *ensaios de naipe* (trabalho a pares e em pequeno grupo) e *ensaios gerais*, dando lugar ao trabalho em conjunto (sessões coletivas). “O maestro ajuda a produzir a música, não a faz sozinho ” (Tomlinson, 2008: 38).

Em menor proporção, relativamente aos restantes papéis assumidos, também interpretou algumas vezes o papel de *músico de Jazz*, já que demonstrou capacidade de improviso, a par de elevadas competências na docência. “Uma determinada partitura pode ser aumentada ou encurtada, pode assumir um tom mais melancólico ou alegre conforme a disposição do grupo” (ibid).

Em jeito de síntese, o cenário pedagógico da sala do 3ºA equivale a um ambiente educativo propício à comunicação entre todos, ocorrendo múltiplas possibilidades de cooperação e de participação ativa dos alunos, quer na gestão da sala de aula e dos recursos disponíveis, bem como na organização do trabalho curricular compartilhado pela turma ou pelos pares em tutorias ou em grupos, onde a pesquisa, o trabalho autónomo, as comunicações e a resolução de desafios tinha lugar.

A dinâmica de trabalho desenvolvida pela professora traduzia mudança e ação, pois, desde que iniciou funções enquanto titular de turma, alterou metodologias de intervenção e fê-lo, particularmente, no ano letivo em causa, no que se refere à agenda semanal, às grelhas de registo do trabalho de projeto, à dinamização do trabalho a pares, ao aumento do número de horas de TEA, à introdução de guiões de trabalho, entre outros, conforme foi possível comprovar, quer através da entrevista e conversas informais, quer mediante as observações efetuadas.

Manifestou, ainda, a intenção de efetuar novas alterações, que consideramos de extrema importância para desenvolver um trabalho pedagógico diferenciado. Referimo-nos à criação de novas áreas de trabalho na sala, à melhoria das grelhas de avaliação do PIT e à organização de um tempo para ajudá-los no estudo, às novas formas de trabalhar os projetos, incluindo a criação de novos materiais de apoio à aprendizagem. É o caso dos ficheiros autocorretivos, dos guiões de apoio ao conselho de turma, da introdução de um computador na sala e da implicação dos alunos na construção de ficheiros, de novas grelhas de registo, de mais tempo a ser disponibilizado para determinadas atividades.

Traduzem uma organização pedagógica que permitiria desenvolver mais a autonomia dos alunos e, desta forma, libertar mais a professora para apoiar alunos que necessitam da sua ajuda e propiciar àqueles que estão mais avançados progredir nas suas aprendizagens, concretizando os objetivos da diferenciação pedagógica tão defendidos por Perrenoud (2000a: 109), os quais consistem em criar situações tão fecundas quanto possível e geradoras de aprendizagens, no contexto de uma “autoridade que mantenha a coesão e a coerência dos grupos”.

Educar pressupõe incontestavelmente mobilizar o aluno para ser um “aprendiz” e envolve a aplicação de arranjos didáticos, “uma constante observação formativa, uma organização e uma gestão eficazes da classe. Também exige uma proximidade, uma cumplicidade, uma aproximação, uma estima recíproca”, no âmbito do exercício de uma profissionalidade,

cujos requisitos profissionais são tanto mais exigentes quanto mais se pretende desenvolver uma pedagogia diferenciada, na qual sobressai um confronto com as culturas e particularidades dos alunos (Ibid., p. 75).

3.4 Aprendizagem cooperativa: do trabalho individual e coletivo ao trabalho entre pares e em grupo

Neste ambiente educativo democrático e de autorregulação social da vida escolar assumiu especial preponderância a aprendizagem cooperativa,

“estratégia poderosa de promoção da aprendizagem e da realização escolar, uma vez que conduz sistematicamente a melhores resultados, quando comparada com estratégias de tipo competitivo ou individualista, independentemente das características individuais dos alunos, do nível de definição da tarefa ou de fatores do ambiente, tais como a localização das escolas ou o nível de ensino” (Bessa e Fontaine, 2002: 85).

Resnick (1987), citado por Fino (2000), sublinha a importância que o ambiente e a cultura exercem sobre os processos mentais construtivos, na medida em que fornecem os materiais indispensáveis a esse funcionamento. Assim, o conhecimento é construído quando os aprendizes interagem com o professor, com um colega mais capaz, com um par ou em contacto com artefactos, num contexto de interação, através do qual se produz algo coletivamente e de forma partilhada. Esta produção pode referir-se a um sistema cooperativo de resolução de problemas, do senso comum, de normas e de significados sujeitos a discussão ou negociação, a par da regulação de situações e de comportamentos.

O bom ensino é um processo social que envolve a participação do professor e dos alunos e deve constar de desafios que exijam níveis de exigência superiores ao desenvolvimento cognitivo do aluno, evitando assim ao professor, cair na tentação de propor exercícios rotineiros, repetitivos e triviais. Contudo, o ensino não é um processo linear, já que nem sempre o suscita aprendizagem (Ibid), pois o facto de o professor ensinar não significa necessariamente que os alunos aprendam (Nuthal, 2007).

Outro aspeto que importa realçar diz respeito ao fato da professora, não obstante tenha revelado alguns constrangimentos no trabalho desenvolvido em tempo de trabalho coletivo, desenvolver uma gestão do trabalho na sala de aula, conforme sugerido por Tomlinson (2008: 18), variando alternadamente, entre os diversos tipos de trabalho e possibilitando variações nos agrupamentos em que

“os alunos se juntam enquanto grupo coeso para iniciar um determinado estudo, saindo em pequenos grupos ou individualmente em busca de informação e voltando a encontrar-se para partilhar e planear novas pesquisas (...) voltando a reunir-se para partilhar e rever, e assim por diante”.

Destacamos ainda a intenção revelada pela docente em valorizar mais o trabalho individual e menos o coletivo, de modo a atender mais as necessidades de cada um, já que um dos aspetos que mais a incomodava era não saber exatamente o nível de compreensão de cada aluno, sobretudo quando decidia ir “avançando, avançando a explicar”, mesmo quando lhe parecia que algum aluno não estava a perceber, pois esta profissional sabia que a transmissão de informação não corresponde necessariamente a uma aprendizagem, a qual só pode acontecer quando é o próprio aluno a construí-la pela ação.

Por conseguinte, de acordo com Fernandes (2011: 136), “a seleção de tarefas é exigente e indispensável para diferenciar o ensino, para que os alunos aprendam com significado (isto é, com compreensão e profundamente) ”.

O trabalho a pares foi outra das modalidades exploradas, tendo sido, inclusive, indicado no PEE no contexto das estratégias de apoio pedagógico com as seguintes expressões: “parceria em sala de aula (...) programas de entreajuda”, assim como no PCT, onde as referências são escassas e pouco expressivas, comparativamente ao significado observado no quotidiano e enfatizado na entrevista.

Foi tão amplamente utilizado nesta sala de aula, nas mais diversas atividades, porque, segundo a professora “não se dispersam tanto como num grupo de quatro”, para além de que “eles, às vezes, conseguem dar explicações numa linguagem mais próxima (...) e há muito aquela troca de ideias” (Entrevista II), referindo igualmente como vantagem, a possibilidade de manter a disposição das mesas, evitando os ajustes que se impõem aquando dos trabalhos em grupo.

Este trabalho de parceria ocorreu, mais sob a forma de colaboração entre pares do que de tutorias, pois embora esta última modalidade possa resultar em aprendizagens eficazes para ambos os alunos: tutores e tutelados, requer uma aprendizagem e algum treino acerca do desempenho deste papel, razão pela qual “deve ser enquadrada, organizada e supervisionada” (Lopes e Silva, 2010: 236).

A escolaridade “consiste em tornar efetiva a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento” (Vygotsky, 2007: 271) e por conseguinte, a interação é fundamental para que a aprendizagem se torne num motor de desenvolvimento. O paradigma da transmissão deve dar lugar ao paradigma da interação social, pressupondo que o professor

deixe de ser “o professor-funcionário ou um professor burocrata a *dizer* o currículo e um aluno a tentar seguir o que lhe é dito” (Fernandes, 2011: 136).

O trabalho de cooperação entre os alunos e o apoio da professora foi valorizado e assentou em pressupostos teóricos que o fundamentavam, dos quais podemos destacar as ideias de Vygotsky (1978) acerca da ZDP e a opinião de Yves Reuter (1996: 80) ao afirmar que:

“permite fundamentar praticamente uma crítica essencial à pedagogia magistral e transmissiva (os alunos não progredem todos ao mesmo tempo, nem ao mesmo ritmo); permite construir referências para detetar esta zona de progresso possível; permite ainda definir os pontos sobre os quais o professor deve centrar a sua atividade.”

O trabalho coletivo era utilizado com maior incidência, não só na matemática coletiva e em algumas aulas de língua portuguesa, mas também na revisão cooperada de texto, sendo esta agendada para um dia específico da semana, durante a qual todos os alunos eram chamados a participar para melhorar um texto da autoria de um deles. Durante este momento era-lhes facultada a possibilidade de utilizarem “um dos instrumentos mais potentes que lhes podemos fornecer para os ajudar a aprender e para que sejam capazes de continuar a aprender ao longo da vida”: a escrita reflexiva (Miras, 2000: 78).

Santana (2007) corrobora esta ideia, afirmando que a eficácia da escrita enquanto estratégia de aprendizagem será tanto mais significativa quanto mais incidir sobre a revisão dos textos da autoria dos próprios aprendentes, processo através do qual desenvolvem uma maior consciência sobre os processos metacognitivos da tarefa, desenvolvendo, na opinião de Sim-Sim (1998: 247), o conhecimento explícito da língua, mediante a análise de textos genuínos. Trata-se de fomentar uma progressiva “consciencialização das regularidades da língua, das unidades que a compõem e da estrutura de articulação dessas unidades”.

A escrita é, então, uma construção social com funções comunicativas, que decorre de um processo de mediação social, através do qual se torna possível transformar do inter para o intrassubjetivo (Vygotski, 1987) e foi muito valorizada e estimulada, de tal forma que a sugestão predominante na área da língua portuguesa, consistia na redação de, pelo menos, dois textos por semana a serem realizados no TEA, conforme a negociação estabelecida entre a professora e os alunos.

Como evidenciava Ivone Niza (2002: 18), a escrita deixou de ser “uma atividade silenciosa e solitária” para passar a ser entendida, segundo uma perspetiva socioconstrutivista, como um dispositivo de mediação, já que “a construção do conhecimento é uma atividade humana coletiva” (Ibid., p.19), resultante de um processo de interação.

Este importante trabalho de reescrita permitia aos alunos compreender que um texto não é um produto acabado, mas é a consequência de muito trabalho que envolve a resolução de problemas e a tomada de deliberações, constituindo um processo em permanente construção (Grave- Resendes, 2002: 110).

3.5 O clima social e a relação pedagógica

O clima relacional positivo e agradável revelou-se preponderante para estabelecer práticas democráticas de regulação social da vida escolar e favorecer a criação de um espírito de cooperação, em clara oposição a ambientes de competição, sendo a turma entendida como uma verdadeira comunidade de aprendizagem.

Com efeito, Bergin e Bergin (2009), assim como Hattie (2009) sugerem que as boas relações entre os professores e os alunos podem contribuir para melhorar o desempenho escolar destes. Assim, a aprendizagem será facilitada se o professor souber construir um ambiente relacional favorável, considerando os conhecimentos e as experiências do seus alunos, se souber escutar, dar atenção, criar empatias e respeitar a individualidade de cada um.

A relação estabelecida entre o professor e o aluno é a parte essencial dos relacionamentos de ensino-aprendizagem. Trata-se do que van Manen (1995: 41) denominou de “tato pedagógico” e que, no caso em estudo se traduziu num ambiente relacional ameno, tendo favorecido as trocas interpessoais, quer pessoalmente, quer através do diário de turma, assim como dos PITs, onde não raras vezes encontrámos algumas comunicações e manifestações de carinho dirigidas à professora.

A regulação das relações sociais era impulsionada pela leitura das duas primeiras colunas do diário de turma, valorizando-se os acontecimentos positivos. “Geram-se consensos, tomam-se decisões, estabelecem-se e alteram-se regras de vida que a todos comprometem porque todos participaram na sua elaboração” (Grave-Resendes e Soares, 2002: 131).

Trata-se, nas palavras de Sérgio Niza (1991: 28), de um *termómetro moral* devido ao papel que desempenha na análise da evolução das relações e dos valores que se incrementam no seio do grupo, na medida em que o diário de turma é um instrumento (de registo) que representa o planeamento e a avaliação do trabalho intelectual, assim como do

desenvolvimento moral e social dos alunos. Nas palavras de Niza (Ibid.) traduz “um «quadro de pilotagem» da vida afetiva e social da turma”, dispondo de “registos que informam as tomadas de decisão em conselho e alimenta, pela dinâmica que gera, o processo de mudança ou de humanização que é a educação social” (Ibid.).

Este instrumento traduziu “a expressão de um projeto de formação de inspiração democrática, onde o papel dos alunos não se circunscreve, apenas, a uma intervenção que visa regular o poder exercido pelo professor”, mas refere-se a um envolvimento ativo e dinâmico por parte dos alunos em todas as situações ocorridas na sala de aula, “que o professor estimula de forma pedagogicamente deliberada” (Trindade e Cosme, 2010: 167).

Perrenoud (2000a) afirma que os dispositivos didáticos elaborados de pouco servirão se o aluno se sentir mal amado ou se estiver mergulhado em problemas ou ansiedades ou até mesmo, se não sentir qualquer satisfação no trabalho escolar. Com efeito,

“é inútil pensar a diferenciação de um ponto de vista estritamente cognitivo. Um professor carregado de conhecimentos e de instrumentos didáticos, mas que não consegue comunicar-se, criar um vínculo humano e forte será definitivamente menos eficaz do que um pedagogo menos preparado” (Ibid., p. 49).

Podemos arriscar afirmar que o eixo pedagógico nuclear deste projeto pedagógico em estudo consistia na construção de uma comunidade, na qual os alunos eram “coprotagonistas do processo de gestão do quotidiano da sala de aula que lhes diz respeito”, assumindo um papel na qualidade de “membros de um coletivo para cujo desenvolvimento contribuem, como condição do seu próprio processo de desenvolvimento pessoal, social e cultural” (Trindade e Cosme, 2010: 160-161).

A validação social das aprendizagens reforçou muitas vezes a motivação e conferiu significado ao trabalho levado a cabo pelos alunos, que desenvolveram competências de comunicação e interação com os seus pares. Estes momentos de comunicação e de interação, segundo Niza (1998: 83) acrescentam “um sentido social à comunicação e à cooperação que sustentam a democracia.” Por exemplo, a apresentação de produções viabilizava “um momento de comunicação oral, de partilha de informação e de estratégias pessoais de aprendizagem, de auto e heterorregulação de regras sociais da comunicação” (Grave-Resendes e Soares, 2002), cuja importância não pode ser desmerecida.

Todos assumiram tarefas e responsabilidades na gestão do trabalho e reinou um espírito de entreajuda, sendo que as dificuldades de alguns alunos, quer ao nível das aprendizagens escolares, como no que diz respeito ao comportamento, não eram alheias aos restantes

alunos que eram solicitados a ajudar, indicando soluções construtivas, pois os castigos não faziam parte das opções validadas socialmente pela turma e estas, por sua vez, consistiam numa perspetiva positiva.

“Usar o raciocínio em alternativa à punição na resolução de relações conflituosas consiste em explicar a razão das regras e explicitar as consequências de violação das mesmas”, estratégia colocada em prática pela professora em oposição a uma “disciplina de carácter coercivo” que envolve o uso de ameaças e do poder superior do professor e da possibilidade que este tem para “controlar recursos como o tempo de recreio, as notas ou os castigos” (Lopes e Silva, 2010: 67).

Este ambiente educativo não deveria, no entanto, invalidar a definição de consequências para os alunos que incorressem em incumprimentos das regras estabelecidas, o que não sucedeu neste contexto, mas pensamos que poderia ser uma alternativa útil a ser considerada.

Surgiram algumas situações que exigiram debates em conselho escolar, assim como algumas advertências da parte da professora, sobretudo em relação a alguns alunos que insistentemente adotavam comportamentos inadequados, para além dos problemas ocorridos fora da sala de aula e que constavam dos registos do diário de turma, sobretudo na coluna: “Não gostámos”.

“Em qualquer ambiente, e o escolar não foge à regra, podem surgir conflitos. É importante que qualquer situação de conflito que ocorra seja imediatamente resolvida com a ajuda de todos. É fundamental o estabelecimento de um “clima relacional baseado na confiança e respeito mútuo, uma mentalidade de «todos por um e um por todos» para o bem de todos, para que sejam criadas condições em que professor e alunos se sintam bem, com estes a desejarem aprender mais e melhor num clima de autonomia pautada pela responsabilidade” (Valadares e Moreira, 2009: 98).

3.6 A avaliação das aprendizagens

Quanto à avaliação das aprendizagens, consideramos que a professora já deu alguns passos largos em direção a uma avaliação formativa e diferenciada, apesar de reconhecermos alguns limites que reclamam uma atenção especial, visto que se trata de uma questão fundamental, se atendermos que “o ensino diferenciado tem as suas origens no processo de avaliação” (Tomlinson, 2008: 17), o qual é entendido como um excelente ponto de partida para estudar o processo de ensino-aprendizagem, já que “abordar o problema de avaliação

é necessariamente tocar em todos os problemas fundamentais da pedagogia” (Cardinet, 1993: 11).

É ponto assente que a professora colocou em prática uma avaliação diferenciada, privilegiando o caráter formativo da mesma, na medida em que a utilizou, frequentemente, como elemento regulador e promotor de aprendizagem, incitando os alunos a desenvolverem competências de auto e heteroavaliação, embora tenha coexistido com uma avaliação sumativa e a subsequente realização de testes sujeitos a classificação.

Perrenoud (2000a: 47) lamenta a obstinação pela padronização das avaliações formativas, consubstanciadas pelos testes, através dos quais é possível detetar os seus progressos, mas não permite fazer o que é mais importante e que consiste em “estabelecer diagnósticos precisos e individualizados que seriam indispensáveis para intervir judiciosamente junto aos alunos em grandes dificuldades”.

Para implementar uma avaliação formativa, recorreu a muitos instrumentos de registo e de pilotagem, muitos deles utilizados pelos alunos e outros por si, demonstrando a preocupação de efetuar um feedback regular e construtivo, favorecendo, em certa medida, opções diferenciadas para os alunos apresentarem as suas produções, enquanto reflexo dos seus percursos de aprendizagem. Fê-lo de forma sistemática, através do feedback que fazia, à segunda feira, oralmente, aquando da avaliação e construção do PIT, assim como no conselho de turma, fazendo-o constar, igualmente, do próprio PIT no espaço destinado às observações, bem como em outros momentos ocasionais e oportunos... Da análise realizada a estes feedbacks relembramos, que a sua maioria, consistiam em reforços positivos, sendo igualmente significativas as sugestões referentes à matemática, à língua portuguesa, mas também aos métodos de trabalho, o que revelava a predominância de um ensino positivo.

Segundo Haittie (2009) o feedback é um dos fatores com mais efeito sobre o desempenho dos alunos. Como tal, na sua opinião, este feedback deve incluir a definição de metas claras, as quais devem incluir critérios de avaliação explícitos para os alunos. As informações acerca do trabalho que estes deverão realizar para corrigir e melhorar o seu desempenho, numa atitude prospetiva e positiva são, igualmente, destacadas pelo autor (Ibid.) que defende também a atribuição de um reconhecimento pelos desempenhos positivos alcançados pelos mesmos.

“The teacher decides the learning intentions and success criteria, makes them transparent to the students, demonstrates them by modeling, evaluates if they understand what they have been told

by checking for understanding, and retelling them what they have told by tying it all together with closure” (Hattie, 2009: 206).

Quando os professores fornecem um feedback explícito aos alunos, a partir dos dados recolhidos por via da avaliação formativa, ajudam-nos a fazer uma interação crítica com eles próprios, favorecendo o processo de reconstrução do seu percurso de aprendizagem mediante o desenvolvimento de competências metacognitivas que lhes permitem *saber aprender* (Stiggins, 2002, Black e Williams, 1998a, Tanney *et al*, 2008).

Em função das informações fornecidas, a professora realizava sugestões que apelavam ao trabalho, ao esforço e a níveis de exigência cada vez mais elevados, sem centrar o seu feedback em capacidades inatas dos alunos, mas sim no trabalho e no subsequente desempenho dos alunos.

Os reforços negativos também ocorreram, mas em proporção claramente inferior, incidindo, uma vez mais, nos comportamentos dos alunos e nunca nas suas capacidades, à semelhança do que fez nos reforços positivos.

Contudo, valorizava igualmente a avaliação sumativa com funções certificativas, embora também fossem usadas para fins formativos, como pudemos comprovar algumas vezes, nas sessões de observação. Relembramos uma situação em que alguns alunos, em função dos resultados obtidos na ficha de avaliação, tiveram a possibilidade de receber mais apoio para esclarecerem as dúvidas que os tinham impedido de obter melhores resultados.

Com efeito, a avaliação é uma ação que não se reduz aos resultados dos testes, sendo estes, atos simplificados da avaliação, muito recorrentes nas escolas. No parecer de Méndez (2003), estas praticam excessivamente a classificação e a certificação em vez da avaliação, já que, na verdade, “a avaliação está no coração de toda a aprendizagem” (Lopes e Silva, 2012: vii).

Confirmamos uma “relação de apoio e de entreaajuda à aprendizagem” estabelecida entre a professora e os alunos com o objetivo de recolher dados que lhe permitissem ajustar o ensino e melhorar as aprendizagens, colocando em prática uma “avaliação para a aprendizagem” (Lopes e Silva, 2012: viii), pois questionava-se acerca do que teria falhado e do que ainda poderia fazer para provocar aprendizagens nas crianças que ainda não tinham alcançado os objetivos propostos, reconhecendo que eram estas, as que mais a desassossegavam.

Assumia a principal responsabilidade neste processo, sem atribuí-las aos próprios alunos ou à falta de acompanhamento familiar. Como adiantam Lopes e Silva (2010: xxiii), os professores que demonstram uma paixão autêntica pelo seu trabalho, “interrogam-se, preocupam-se com as razões por que os alunos não estão a fazer os progressos adequados, procuram provas de sucessos e falhas, procurando ajuda quando precisam a fim de melhorar o seu ensino”, como foi possível observar neste contexto.

Confirmamos também as várias opções facultadas aos alunos para demonstrarem as suas aprendizagens através de produtos diferenciados, “encorajando os alunos a envolverem-se em trabalhos estimulantes, a concretizarem as suas ideias ou a criarem formas originais de mostrarem o que aprenderam” (Heacox, 2006: 17).

As suas expetativas relativamente ao rendimento escolar da turma eram positivas, acreditando na melhoria das aprendizagens, até mesmo em relação aos alunos que apresentavam mais dificuldades, o que fez toda a diferença. Segundo Dweck (2006), o rendimento escolar tende a sofrer progressões quando os professores acreditam que tal é possível. Foi o que sucedeu neste caso em particular, por exemplo, com algumas atividades do projeto CEM trabalhadas com a turma, que apesar de incluírem conteúdos para o nível do 4º ano de escolaridade, suscitaram um bom desempenho da parte dos alunos, conforme afirmações da docente aquando da segunda entrevista: “Fazendo desta forma, eu apliquei quase todas as propostas de 4º ano. Se eu consegui aplicar propostas de 4º ano a estas crianças de 3º ano, é sinal de que também já têm alguma maturidade que os leva a conseguir concretizar com algum sucesso”.

No PCT (p. 48), também podemos ler: “continuaremos a persistir em estratégias diferenciadas na sala de aula (...) para que a nossa intervenção possa ser mais eficaz”, ao referir-se a um dos alunos com maiores dificuldades.

Estas expetativas foram igualmente evidenciadas no âmbito do feedback desenvolvido pela professora, algumas vezes no diário de Turma, mas sobretudo em cada um dos PITs, antevendo perspetivas de progressos nas aprendizagens, utilizando o elogio, para além de valorizar o esforço e o empenho, assim como o trabalho produzido.

No entanto Perrenoud (2000a: 123) adverte para o facto de aqueles alunos que mais necessitam de acompanhamento serem capazes de trabalhar arduamente por longos períodos sem compreender a tarefa e por conseguinte, sem fazerem qualquer

aprendizagem, pois, muitas vezes, torna-se difícil para o professor perceber se houve aprendizagem ou simplesmente atividade.

Podemos afirmar que o PCT espelha a dinâmica de trabalho expressa, excetuando a questão da avaliação das aprendizagens dos alunos, que consta apenas de uma mera referência alusiva aos critérios de avaliação, não traduzindo o trabalho de qualidade que foi efetivamente colocado em prática. Também não encontramos qualquer menção aos registos de pilotagem e de monitorização que assumem relevância no contexto do trabalho na sala de aula. No entanto, temos plena consciência de que a observação das aulas possibilitou-nos uma visão mais completa e suficientemente aprofundada da realidade, o mesmo não sucedendo com os planos de recuperação e de acompanhamento, que em nossa opinião contemplam atividades, cujos procedimentos de operacionalização não são especificados, sendo, no entanto, de salientar a proposta de apoio pedagógico na sala de aula, para além daquele que habitualmente é prestado fora da sala.

4. Quais as fragilidades e potencialidades emergentes da prática pedagógica em estudo?

Os professores que praticam uma pedagogia diferenciada na sala de aula, sentem-se insatisfeitos, pois anseiam conseguir mais do que efetivamente conseguem. “A discriminação positiva parece-lhes dramaticamente insuficiente em relação às necessidades” (Perrenoud, 2000a: 36).

Foram vários os constrangimentos apontados pela docente, sendo um deles a consciência de que poderia ter feito mais do que fez, resultando alguma insatisfação, não obstante os resultados positivos obtidos ao longo do ano letivo, assim como nas provas de aferição do ano escolar subsequente.⁴⁴ Apontou outras fragilidades, tais como a frustração sentida perante a persistência de determinadas dificuldades manifestadas por alguns alunos, a articulação com docentes da escola e a falta de acompanhamento familiar de alguns alunos que beneficiariam imenso do mesmo.

⁴⁴ No 4º ano de escolaridade, todas as crianças da turma obtiveram resultados satisfatórios nas provas de língua portuguesa e matemática, excluindo três alunos que ficaram retidos.

Também referiu algumas dificuldades, nomeadamente no que se refere à gestão de alguns tempos de trabalho, a participação de todos nas aulas, as limitações de espaço na sala, os fracos recursos materiais, sobretudo no que às fotocópias diz respeito e a perceção do nível de compreensão dos alunos.

A respeito do eventual estabelecimento da regra que não conseguiu aplicar e que dita não interromper a professora enquanto esta está ocupada com outros alunos, Tomlinson (2008: 63) aconselha que seja providenciado aos alunos um plano alternativo para pedir ajuda a um colega. Por exemplo, sugere a criação da “secretária do especialista do dia”, onde um ou mais colegas funcionam como consultores em áreas onde revelem maiores competências, pois “os alunos também ajudam verificando respostas, fazendo revisão, respondendo a questões acerca de indicações ou textos e ajudando em tarefas artísticas ou de construção”.

“A utilização nos diferentes níveis de escolaridade dos variadíssimos métodos de aprendizagem cooperativa é importante não só para a melhoria do rendimento escolar, mas também para dotar os alunos de competências sociais que os preparem para as situações futuras no ambiente de trabalho, onde cada vez mais atividades exigem pessoas aptas para trabalhar colaborativamente” (Lopes e Silva, 2010: 144).

Relativamente à preocupação revelada pela professora, no que concerne à compreensão dos alunos, Perrenoud (2000a: 3) diz o seguinte:

“Praticar uma pedagogia diferenciada é fazer com que, quando necessário, cada aluno seja recolocado ou reorientado para uma atividade fecunda para ele. Para chegar a isso, deve-se compreender o que se passa em sua mente, ou seja, entrar em relação, instaurar um diálogo sobre o saber e a aprendizagem”.

É frequente assistirmos a queixas dos professores acerca da exiguidade dos espaços na sala de aula, em alguns casos, consequência da partilha com um colega que leciona em tempo contrário. Embora esta situação tenha condicionado o trabalho desta professora, não a impediu de organizá-lo de forma adequada e flexível, adotando alternativas, como por exemplo, afixação de registos nos armários para compensar a falta de espaço na parede e a renovação cíclica dos materiais expostos.

Relativamente às dificuldades inerentes à exiguidade de alguns recursos materiais, a verdade é que tal circunstância, também não constituiu desculpa para abandonar o trabalho que se propôs fazer, requerendo da sua parte ajustamentos e arranjos. Trabalhou em consonância com os seus princípios, mesmo que tendo acarretado um acréscimo da despesa pessoal para garantir, por exemplo as fotocópias, as quais importava garantir, já que eram várias as grelhas de registo, assim como os ficheiros que sofriam alterações ao

longo do ano, implicando a sua renovação, o que é perfeitamente expectável dadas as progressões e toda a dinâmica de trabalho ao longo das semanas de trabalho.

Outra fragilidade indicada pela professora refere-se ao fato de restringir o plano individual de trabalho à regulação do trabalho realizado apenas no TEA, em vez de o generalizar às restantes tarefas desempenhadas noutros momentos. Reconhece que foi complicado consegui-lo, mas pensamos que seria importante fazê-lo, pois os benefícios decorrentes da utilização do PIT deveriam ser maximizados e generalizados aos restantes momentos de trabalho, já que os princípios pedagógicos que os sustentam são os mesmos.

Partilhamos da opinião da professora quando referiu que seria importante efetuar o registo coletivo das atas do conselho de turma, já que este momento a todos diz respeito e possibilitaria consolidar os objetivos de validação social do trabalho e o sentido sociomoral do currículo e da vida escolar.

O mal-estar inerente à avaliação das aprendizagens dos alunos foi outro ponto enfatizado, incluindo as dificuldades manifestadas por alguns alunos na autoavaliação. Apesar das fragilidades reveladas neste âmbito, não adiantou mais comentários acerca do mesmo, sobressaindo apenas a ideia de que é uma área que precisa de ser explorada.

Alves e Machado (2011: 64) questionam alguns aspetos relacionados com o que denominam de “movimento autoavaliativo” no sentido de evitar a ambivalência conceptual a que está sujeito: “a autoavaliação não se limita à autocorreção? Necessita de uma descentralização do aluno? Exige uma aprendizagem? Se sim, com que limites?”

Segundo estes autores, a aprendizagem da autoavaliação abre um leque de possibilidades ao aluno, desde a gestão das suas formas de agir, passando pela autorregulação das suas atividades e a aquisição de autonomia. “É importante que ele se habitue a estar permanentemente envolvido em atividades de aprendizagem, autoavaliação e avaliação de pares, sem bloqueios psicológicos na negociação das suas ideias” (Valadares e Moreira, 2009: 94).

As dificuldades mencionadas referem-se àquelas expostas diretamente pela professora, quer pela entrevista, quer em conversas informais, mas aproveitamos este ponto só para mencionar alguns aspetos, que não vamos denominar de fragilidades, mas antes de áreas emergentes, que em nosso entender merecem a atenção e a reflexão da professora e, com certeza de tantos outros professores que se identificam com as ponderações emitidas.

Consideramos, então que, apesar de a professora preconizar e implementar uma aprendizagem cooperativa, os objetivos subjacentes à sua utilização poderiam ser maximizados se os alunos fossem previamente preparados para trabalhar em grupo ou a pares, pois detetámos que nem sempre todos beneficiavam, tanto quanto seria desejável, das vantagens inerentes a esta modalidade de trabalho. As competências sociais que deveriam ser mobilizadas para o efeito, exigiam um trabalho específico nesse sentido, sobretudo aquando das tutorias, já que as crianças precisam de orientação para desempenhar este papel com eficácia.

Pensamos, inclusive, que esta é uma dificuldade que muitos professores experimentam, quando promovem uma aprendizagem cooperativa nas suas salas de aula, sendo uma questão fundamental que merece ser aprofundada, dada a importância assumida no âmbito da diferenciação pedagógica.

Outro aspeto que despertou a nossa atenção diz respeito à preocupação natural e legítima que a professora revela com as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, como acontece com muitos outros docentes. Apenas, somos de opinião, que importa também pensar estrategicamente naqueles com um desempenho académico superior e que Tomlinson (2008) denominou de “altamente competentes”.

Ainda que o ambiente educativo estivesse preparado para os mais avançados progredirem, sobretudo no TEA, no TP, entre outros momentos, não encontrámos referências explícitas acerca disso. Somos de opinião que a tomada de consciência acerca deste aspeto é imprescindível, para, à semelhança do que sucede com as crianças com dificuldades, serem desencadeados mecanismos de ação no sentido de ajudá-los a maximizar as potencialidades que possuem.

No que concerne à planificação, lançamos mais um desafio que consiste em implicar ainda mais os alunos nos planos semanais e diários, tendo por base o programa, que desta forma, teriam a possibilidade de conhecer melhor, a partir do qual seria mais fácil redefinir os objetivos que precisam alcançar em cada uma das etapas.

Também somos de opinião, como aliás, já mencionámos, que resultariam maiores benefícios, se desenvolvesse ainda mais a avaliação formativa que já coloca em prática, criando novas possibilidades de abordagem à avaliação sumativa e recolocando a posição ocupada pela avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

Embora até faça uma avaliação formativa a partir das fichas de avaliação, porque não dar, por exemplo, a possibilidade de cada aluno fazer esta ficha, apenas quando se sentir preparado para tal, tendo em conta que nem todos apresentam os mesmos níveis de preparação ao mesmo tempo? Porque não substituir a classificação quantitativa que consta na ficha por uma apreciação qualitativa, ou seja por um feedback claro que permita ao aluno perceber o que precisa fazer para melhorar a sua aprendizagem?

Apesar das evidências empíricas que comprovam a importância da avaliação na melhoria das aprendizagens, Fernandes (2006: 39) constata que os professores tendem a revelar dificuldades na implementação de práticas de avaliação formativa. E porquê? Segundo o autor, deve-se a fatores de natureza diversa: fragilidades da formação profissional; dificuldades na gestão do currículo; concepções erradas acerca da avaliação formativa; problemas na organização e funcionamento das escolas; exigências decorrentes de avaliações externas; programas escolares extensos; inexistência de um suporte teórico consistente que fundamente as práticas avaliativas.

Gostaríamos apenas de salientar que estas áreas emergentes que ainda podem ser desenvolvidas, são apontadas no contexto de um aperfeiçoamento progressivo e altamente exigente constatado em relação à docente, cujo ponto de partida já era avançado e de alta qualidade no que à profissionalidade docente diz respeito, à semelhança dos objetivos traçados para os alunos, cuja progressão na aprendizagem também se pretende que seja gradativamente elevada. Digamos que a diferenciação também se aplica nesta situação a uma docente, cujo desempenho é inquestionavelmente altamente qualificado e direcionado para uma pedagogia diferenciada.

5. Que desafios se impõem aos docentes que pretendem conciliar as exigências de uma realidade escolar complexa e heterogênea com uma pedagogia diferenciada em prospectiva?

Comungamos da ideia defendida por Perrenoud (2000a: 165), quando nos diz que para combater o fracasso escolar, “são necessários dispositivos pedagógicos e didáticos mais complexos, mais sofisticados, mais flexíveis para serem mais eficazes” (Perrenoud, 2000a: 165). Mas, Fernandes (2000: 78-79) complementa, afirmando que os professores precisam de apoio e cooperação de outros colegas, de diretores da escola, assim como dos “pais dos

alunos como incentivo ao investimento intelectual, emocional e, por vezes, físico que a mudança implica.”

No caso em estudo, as opiniões dos pais também se revelaram incentivadoras, já que traduziram reconhecimento pelo trabalho desenvolvido, conforme nos esclareceu a professora na primeira entrevista:

“ Alguns pais... vieram falar comigo p’ra dizer, que notavam diferenças nos filhos, em relação aos filhos mais velhos que estiveram com outros professores. Por exemplo, diziam: *Ah, a minha filha faz imensa coisa que o meu filho no 1º ano não fazia*. Então o que eu dizia, é que ela fazia, porque já era capaz de fazer, porque eu dava-lhe a possibilidade de avançar, assim, mais ou menos ao seu ritmo. Se ela já era capaz de ler, porque é que havia de fazer só pa, pe, pi, po, pu, quando já sabia ler...? Eu vejo as reações deles pelo lado positivo Nunca nenhum pai veio-me questionar sobre... porque é que fiz isto ou porque é que fiz aquilo. O ano passado, quando fiz aquela exposição com os projetos deles, notei que houve muitos pais que disseram... que achavam interessante... porque eles ali, diziam: *os cartazes podem não estar muito bonitos, mas foram feitos por eles* e é o que realmente interessa. ... Pronto, basicamente... Não tenho tido problemas com os pais e acho que os pais têm reagido bem”.

Para fazer este trabalho, a docente desenvolveu esforços no sentido de construir a sua profissionalidade docente de uma forma colegial e participada, expressando essa intenção, pois revelou a necessidade de esclarecer dúvidas e partilhar ideias, um caminho apontado pela mesma como vetor determinante de enriquecimento profissional. Por conseguinte, visto ter esbarrado com certos constrangimentos que dificultaram este trabalho em equipa, lamentou sentir-se “um pouco só”.

Com efeito, para além de planificar em conjunto com colegas de profissão, também participou nos sábados pedagógicos na UMa, tendo integrado o corpo docente de professores cooperantes, com quem reunia frequentemente a propósito dos estágios que decorreram na sua sala de aula, com a sua turma.

Participou em sessões de formação do CEM, para além dos momentos de reflexão e encontros realizados connosco a propósito da recolha de dados para a presente investigação, na qual colaborou de forma muito participativa.

As experiências frustrantes vivenciadas pela professora no 1º ano de serviço enquanto titular de turma impulsionaram uma mudança e uma procura de novas respostas obtidas no âmbito de uma oficina de formação, despoletando a construção de uma nova identidade profissional, até então condicionada pelos padrões de referência que possuía relativamente ao papel desempenhado como aluna, para além da formação realizada na formação inicial, que exigia ser complementada.

Por conseguinte, decidiu investir numa formação que colmatasse as suas necessidades e abrisse portas para novos caminhos de ação pedagógica, contribuindo para “criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (Nóvoa, 2009: 8).

Perrenoud (2000a: 40) reconhece que “a pedagogia diferenciada está, portanto, muito longe de envolver todos os professores e todos os agentes do sistema”. Todavia, admite que há um número maior de professores que refletem sobre esta pedagogia e procuram fazer algo nesse sentido. Segundo o autor, os professores indecisos e indiferentes escudam-se nas ambiguidades e fragilidades das políticas educativas, justificando a falta de iniciativas devido à falta de condições necessárias à implementação de pedagogias diferenciadas, o que não sucedeu com esta professora, como já tivemos oportunidade de frisar.

Então, o que podem os professores fazer nas suas salas de aula para garantir aprendizagens significativas para todos os alunos?

Flexibilizar a estrutura rígida e prescritiva, tão bem conhecida do ensino, será um passo fundamental. Perrenoud (2000a) afirma que têm sido desenvolvidos alguns esforços deliberados para contrariar esta tendência e concretizar uma verdadeira pedagogia diferenciada.

Para operacionalizar esta transformação e implementar o ensino diferenciado, não podemos contar com receitas, pois cada professor fá-lo-á, de acordo com a sua própria personalidade, a natureza dos conteúdos disciplinares e os perfis de aprendizagem dos alunos. Seja como for, qualquer professor que aplique o ensino diferenciado basear-se-á na “convicção de que os alunos têm diferentes necessidades educativas e de que as salas de aula, nas quais os alunos aprendem de forma ativa, tomam decisões e arranjam soluções para os problemas são mais naturais e eficazes do que aquelas nas quais são meros recipientes de informação” (Tomlinson, 2008: 51).

A mudança de uma pedagogia centrada no professor para uma pedagogia que valoriza o aluno, respeitando a sua diversidade, não constitui tarefa fácil e suscita questões, às quais é preciso responder (Grave-Resendes e Soares, 2002). Todavia, Fernandes (2011: 137) pensa que esta mudança é possível desde que haja determinação para transformar e melhorar as práticas.

Por conseguinte, o currículo não se poderá manter alheado das “diversas identidades socioculturais que interagem no cenário escolar”. Importa negar a existência de um “aluno mediano e abstrato” e a utilização do currículo como “instrumento de normalização, de homogeneização da diversidade, através de um processo de aculturação académica que não representa por igual os interesses, as necessidades, os objetivos, nem as formas de pensamento, expressão, e comportamento de diferentes grupos que constituem o mosaico cultural das nossas escolas” (Sousa, 2003: 119-120).

“Parece óbvio que os professores podem fazer muito para mudar e melhorar as suas práticas contribuindo para integrar a aprendizagem, a avaliação e o ensino”, embora seja importante considerar a complexidade dos *elementos mediadores* abrangidos e os obstáculos emergentes (Fernandes, 2011: 140).

No que diz respeito à avaliação formativa, conquanto a investigação tenha evidenciado que pode ser a abordagem com maior influência na melhoria das aprendizagens (Burns, 2008), para além de promover a equidade e reduzir as desigualdades (OCDE, 2005), não se torna fácil implementá-la (Tanney *et al.*, 2008).

Fernandes (2006: 22) adverte que “mudar e melhorar práticas de avaliação formativa implica que o seu significado seja claro para os professores, tanto mais que são muito fortes e complexas as suas relações com os processos de ensino e aprendizagem.” Segundo a OCDE (2008) é fundamental que os professores abandonem sistemas tradicionais de classificação que têm por objetivo a comparação entre alunos e utilizem métodos que permitam a cada alunos comparar-se consigo próprio, com os benefícios que esta atitude comporta: aumento da autoestima e do nível de confiança para progredir nas aprendizagens.

Resta saber se a diferenciação pedagógica e a promoção de aprendizagens significativas impõem uma rutura paradigmática em direção a uma ação educativa qualificada e inovadora e quais os contornos desta mudança...

6. Temáticas emergentes em prospetiva: Propostas para futuras investigações

Ao longo do trabalho desenvolvido, apercebemo-nos da relevância de algumas temáticas, que em nosso entender justificariam uma abordagem mais aprofundada em futuras investigações, já que dizem respeito a procedimentos pedagógicos estratégicos

fundamentais para a implementação de uma pedagogia diferenciada, apesar de constituírem áreas, onde muitos docentes revelam fragilidades e constrangimentos, não só no plano teórico, mas, sobretudo, no que à prática diz respeito.

Trata-se de temáticas, cuja relevância ganhou novos contornos, não apenas no âmbito da presente investigação, mas também no contexto da nossa experiência enquanto formadora e participante num projeto de investigação-ação enquadrado no exercício das nossas funções profissionais no ano letivo transato, o qual envolveu contatos com inúmeros docentes de várias escolas de diferentes concelhos da RAM, pelo que algumas constatações mencionadas não são gratuitas, já que se referem a realidades que tivemos oportunidade de conhecer aprofundadamente.⁴⁵

Traduzem estratégias de ação imprecindíveis à consecução dos objetivos preconizados pelo currículo nacional e pelos subsequentes programas, para além de estarem em consonância com os princípios pedagógicos conducentes a aprendizagens significativas e ao respeito pelas diferenças.

As evidências emergentes de investigações realizadas, deveriam constituir motivo suficiente para suscitar ousadia da parte dos docentes na implementação de estratégias comprovadamente benéficas, mas esbarram com alguns constrangimentos de natureza diversificada, que importa superar. Resta saber como...

A aprendizagem cooperativa é uma destas temáticas, cuja importância não se restringe aos trabalhos em grupo ou ao trabalho colaborativo entre alunos. Diz respeito a uma abordagem específica da forma como a aprendizagem pode ser desenvolvida, com todos os benefícios daí decorrentes, mas cuja aplicabilidade, talvez, não seja ainda suficientemente explorada.

Com efeito, a promoção do trabalho cooperativo entre os alunos, requer algum trabalho de preparação, para garantir a eficácia da sua implementação e não representa uma tarefa fácil, motivo pelo qual, muitos docentes hesitam na sua utilização e outros até desistem

⁴⁵ O projeto de investigação-ação intitulado: Diferenciação Pedagógica: Atendendo à Diversidade decorreu entre 2009 e 2012, tendo surgido na sequência de um projeto-piloto, que propunha um conjunto de intervenções pedagógicas baseadas no Modelo de Atendimento à Diversidade reconhecido Por Miranda Correia. Partiu de uma filosofia que visava alargar as oportunidades de êxito dos sujeitos envolvidos e, desse modo, assegurar a inclusão de todos e de cada um dos alunos, diferenciando o atendimento. Apenas integramos a equipa do projeto o ano letivo transato.

face às dificuldades encontradas, apontando como constrangimento principal a “perda de tempo” e as dificuldades manifestadas pelos alunos para agirem em cooperação.

As exigências inerentes à sua utilização, justificam uma atenção redobrada e um aprofundamento da mesma, sendo essencial encontrar alternativas que permitam aos docentes rentabilizar as suas imensas potencialidades na construção de aprendizagens pelos alunos.

Outra questão a considerar diz respeito às *crianças altamente competentes*, que nem sempre recebem a atenção que lhes é merecida, pois na verdade constatámos que a atenção do professor tende a direccionar-se mais para aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem, esquecendo-se muitas vezes, deste tipo de alunos, os quais também requerem um atendimento diferenciado de forma a maximizarem as potencialidades apresentadas, pois a diferenciação pedagógica não se destina apenas a alguns, mas a todos.

Outra temática que se prende com esta, refere-se às *diferentes formas de aprender* que é importante conhecer, já que a eficácia da intervenção pedagógica, dependerá da adequação às características dos alunos e designadamente aos seus estilos de aprendizagem, que importa considerar.

A aplicabilidade da teoria das inteligências múltiplas à prática pedagógica não traduz a ideia de que o professor terá de ensinar os mesmos conteúdos de oito maneiras diferentes, mas “significa que o professor tem de conhecer as capacidades cognitivas de cada um dos seus alunos e ir ao encontro destas na maneira como planifica, gere e avalia o processo de ensino-aprendizagem” (Grave-Resendes e Soares, 2002: 17).

Uma única forma de pensar pode limitar e dificultar a adaptação a novas situações e ideias, pelo que, na opinião de Gardner (2008), os professores devem ajudar os alunos, no sentido de permitir que estes desenvolvam os seus perfis, definam os seus aspetos fortes e fracos orientando-os para uma situação de equilíbrio.

A *avaliação formativa* consiste noutro tópico de incontestável interesse e relevância, não apenas pela sua enorme influência no processo de ensino-aprendizagem, do qual não poderá ser dissociado, mas sobretudo pelas ambiguidades e equívocos existentes que conduzem, não raras vezes, a práticas avaliativas predominantemente classificativas e sumativas, sob a capa de uma avaliação formativa.

Por conseguinte, importa que cada professor se empenhe na clarificação do quadro conceptual que suporta as suas práticas de avaliação (Perrenoud, 2001), sendo fundamental

a tomada de consciência de que a avaliação é um componente integrante do processo pedagógico” (Gerard e Roegiers, 2011; Fernandes, 2005; Lopes e Silva, 2010), o que impõe uma nova abordagem, a partir da qual, as tarefas desenvolvidas pelos alunos “são simultaneamente de ensino, de avaliação e de aprendizagem” definidas com ponderação no âmbito dos “domínios estruturantes do currículo” e ativando “os processos mais complexos do pensamento (e.g., analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar), num processo integrado que abrange o ensino, a aprendizagem e a avaliação (Fernandes, 2005: 69).

Com efeito, os professores podem fazer muito para melhorar as suas práticas. Apenas precisam de querer fazê-lo e procurar os caminhos que conduzem a esse objetivo, no contexto de uma *profissionalidade docente colegial partilhada*, reforçando os processos de formação com base na investigação desenvolvida nos contextos reais do quotidiano escolar (Nóvoa, 2009).

Na verdade, comungamos da opinião de que a construção de coletivos docentes é uma das opções que permitirão a muitos professores cumprir as suas missões (im)possíveis e tornar as suas práticas mais qualificadas. Para tal, precisam contrariar a cultura de individualidade, que ainda predomina nas nossas escolas e dar lugar à colegialidade e ao trabalho em equipa (Guerra, 2002; Cosme e Trindade, 2002; Tomlinson e Allan, 2002; Morgado, 2001).

Esta é uma evidência inquestionável defendida por muitos autores, mas, o que é que ainda faltará desatracar para tornar esta possibilidade numa realidade efetiva das nossas escolas?

EM JEITO DE CONCLUSÃO

Decorridos três anos de um exaustivo e aprofundado trabalho teórico e empírico que envolveu muito tempo de reflexão teórica acerca da diferenciação pedagógica e do seu papel na produção de aprendizagens significativas, chegou o momento de questionarmos se terá valido a pena trilhar este percurso alicerçado numa sustentada análise triada, que convocando as componentes teórica e prática, numa relação dialética e cíclica restauradora, propiciou a consolidação de quadros de referência, à luz dos quais foi possível analisar a cultura de uma sala de aula, cujo testemunho assumiu contornos formativos a que não podemos ficar alheios.

O interesse desta tese resultará do maior ou menor contributo que possa exercer no debate em torno do ensino, da aprendizagem significativa e da diferenciação pedagógica, na certeza, porém, de que a pedagogia constitui uma influência poderosa na aprendizagem dos alunos, justificando-se o lugar central que ocupa nas questões educativas e designadamente, na presente investigação.

São muitos os fatores em jogo, pois a construção de uma profissionalidade docente qualificada não se compadece de um mero exercício técnico regulado por prescrições procedentes de especialistas. Não se trata de preparar um arsenal pedagógico completo, mas mais do que isso, impõe-se uma atitude mais arrojada e consciente, rumo à construção de respostas educativas adequadas para crianças diferentes numa escola para todos.

Importa que cada professor faça uma análise ponderada acerca da forma como ensina, sem descuidar os contributos das investigações realizadas, tomando-os, então, como excelentes pontos de partida para encontrar alternativas que lhe permitam transformar um “ensino de tamanho único” num ensino diferenciado e fazer a diferença, em prol da melhoria das aprendizagens de todos os alunos.

Assim há que considerar os conhecimentos pedagógicos; a motivação pelo ensino; a aptidão para criar alternativas e alterar estratégias em função dos contextos; desenvolvendo competências: para perceber os motivos que conduzem aos sucessos ou aos fracassos dos alunos; para conhecê-los e compreendê-los; para ajustar planificação às suas necessidades educativas; para antecipar dificuldades com o propósito de resolver os problemas de aprendizagem; para favorecer a progressão individual de cada um e de todos.

A experiência inerente a este projeto de investigação leva-nos a inferir que é necessário continuar a investir no desenvolvimento de estudos empíricos em contextos de sala de aula, particularmente em áreas, que não sendo negligenciadas no plano teórico, ou até mesmo legislativo, não têm tido a desejável correspondência no plano prático, pelos constrangimentos a que muitos docentes estão sujeitos no quotidiano das suas salas de aula.

As descrições circunstanciadas das realidades encontradas no presente estudo de caso, talvez venham facilitar a compreensão dos problemas e permitam convocar as componentes científicas, didáticas e curriculares da ação docente, na construção de uma cultura profissional renovada e sustentada em estruturas de cooperação e de partilha, fator de enriquecimento da profissionalidade docente, numa clara oposição às posições individualistas, que ainda teimam em subsistir nas nossas escolas.

Numa atitude prospetiva e de alguma ousadia, sustentamos algumas expectativas de que este trabalho contribua, de alguma forma, para agitar algumas consciências e contribuir para alimentar debates profícuos a todos quantos partilham esta tarefa tão árdua e exigente, mas não menos aliciante, e que consiste em ensinar ou fazer aprender.

Porque sabemos que os trilhos da diferenciação pedagógica rumo a aprendizagens significativas ainda são desconhecidos por muitos professores, que anseiam por melhores resultados educativos, concluímos com as sábias palavras do ilustre poeta Fernando Pessoa:

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”.

BIBLIOGRAFIA

- ABRECHT, R. (1991). *L'évaluation formative: une analyse critique*. Bruxelles: De Boeck.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. (2006). A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In J. A. Lima; J. A. Pacheco. *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp. 29-40). Porto: Porto Editora.
- ADLER, P.; ADLER, P. (1987). *Membership Roles in Field Research*. New York: Sage.
- AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: Editores Asa.
- AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (2003). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula*. Consultado em 8 de Agosto de 2012. Disponível em <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-pt.pdf>.
- AINSCOW, M. (1995). *Education for all: making it happen*. England (Policopiado).
- AINSCOW, M. (1997). Educação para Todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow; G. Porter; M. Wang. *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. (pp. 11-31). Lisboa: Instituto de Inovação educacional.
- ALLAL, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Orgs.). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Almedina, pp. 175-209.
- ALLAL, L. (1995). *Un détour peut-il être un raccourci? Quelques conclusions clés des recherches américaines sur les écoles “sans degrés”*. Genebra: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- ALLAL, L. (2004). Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In J. Dolz, & E. Ollagnier (Org.). *O enigma da competência em educação* (pp.79-96). Porto Alegre: Artmed.
- ALMEIDA, L.; FREIRE, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- ALONSO, C. M.; GALLEGÓ, D. J.; HONEY, P. (2002). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Madrid: Mensajero.
- ALTET, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- ALTET, M. (2001). As Competências do Professor Profissional: Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In L. Paquay; P. Perrenoud; M. Altet.; E. Charlier (Org.). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 30-35). Porto Alegre: Artmed.
- ALVES, M. P. & DE KETELE, J. M. (2011). *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, M. P. & MACHADO, E. A. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In M. P. Alves & J. M. De Ketele. (orgs). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. (pp. 59-70). Porto: Porto Editora.

- ALVES, M. P. (2004). *Currículo e avaliação*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, M. P.; ESTEVÃO, C.; MORGADO, J. C. (2006). Desenvolver e avaliar competências na escola: metanarrativas de legitimação em confronto. In G. Figari; P. Rodrigues; M. P. Alves; P. Valois (Orgs.). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa, 255-275.
- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a formação, construir a mudança: Estudo de caso baseado numa experiência de inovação - formação*. Lisboa: Educa e ICE.
- AMSTRONG, T. (2001). *Inteligências múltiplas na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- AMSTRONG, T. (2008). *O Génio dentro de ti. Todos temos um talento por revelar*. Lisboa: Sebenta Editora.
- ANDERSON-LEVIT, K. (2008). Globalization and curriculum. In F. M. Connelly (Ed.). *The sage handbook of curriculum and instruction* (pp.349-368). Los Angeles: Sage.
- ANDRÉ, M. E. (2008). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- ANTUNES, C. (2005). *As inteligências múltiplas e os seus estímulos*. Lisboa: Edições Asa
- APPLE, M. (1989). *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- APPLE, M. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, M. (2001). *Educação e poder*. Porto: Porto Editora.
- ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- ASTOLFI, J.- P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris: ESF.
- AUSUBEL, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspetiva cognitiva*. Lisboa: Plátano.
- BALKCOM, S. (1992). *Cooperative Learning*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- BARDIN, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- BARREIRA, A.; MOREIRA, M. (2004). *Pedagogia das competências. Da teoria à prática*. Porto: Edições Asa.
- BARREIRA, C. (2001). *Avaliação das aprendizagens em contexto escolar: estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Coimbra.
- BASSEY, M. (1981). Pedagogic research: on the relative merits of search for generalization and study of single events. *Oxford Review of Education*, 7 (1), 73-93.
- BAUTIER, E.; BERBAUM, J.; MEIRIEU, P. (Org.) (1993). *Individualiser les parcours de formation*. Lyon: AESCE.
- BEANE, J. A. (2002). *Integração Curricular: A Conceção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Plátano Editora S. A.
- BÉLAIR, L. (1999). *L'évaluation dans l'école*. Paris: ESF.
- BELL, J. (2008). *Como Realizar um Projeto de Investigação. Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação* Lisboa: Gradiva.

- BELL, L.; DAY, C. (1991). *Managing the Professional development of teachers*. Philadelphia: Open University Press.
- BELTRÁN, J. (1993). *Procesos, estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis. S.A.
- BENTLEY, T. (1998). *Learning Beyond The classroom: Education for a Changing World*. London: Routledge.
- BERGIN, C.; BERGIN, D. (2009). *Attachment in the Classroom. Education Psychology Review*. Consultado em 12 de Abril de 2012. Disponível em <http://www.sciencedaily.com/releases/2009/06/090630132009.htm>.
- BERLAK, Harold (1992a). The need for a new science of assessment. In H. Berlak, F. Newmann, E. Adams, D. Archbald, T. Burgess, J. Raven & T. Romberg (Eds.). *Toward a New Science of Educational Testing and Assessment*. (pp.1-22). Albany, NY: State University of New York Press.
- BERLAK, Harold (1992b). Toward the development of a New science of educational testing and assessment. In H. Berlak; F. Newmann; E. Adams; D. Archbald; T. Burgess; J. Raven & T. Romberg (Eds.). *Toward a New Science of Educational Testing and Assessment*. (pp.181-206). Albany, NY: State University of New York Press.
- Bernier, Léon. (1987) Les conditions de la preuve dans une démarche qualitative à base de récits de vie. In J-M. Van der Maren (Org.). *L'interprétation des données dans la recherche qualitative*. (pp.7-19). Université de Montréal : Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Class, codes and control*. Londres: Routledge and Kegan Paul
- BERNSTEIN, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes.
- BESS, J. (1997). *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- BESSA, N.; FONTAINE, A. M. (2002). *Cooperar para Aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- BIGGS, J. (1998). *Assessment and Classroom learning: A role for summative assessment? Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), pp. 103-110.
- BLACK, P.; WILLIAM, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7-74.
- BLACK, P.; WILLIAM, D. (1998b). Inside de Black Box: Raising Standards Through Classroom assessment. Consultado em 10 de janeiro de 2012. Disponível em <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>.
- BLACK, P., WILLIAM, D. (2006a). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardner (Ed.). *Assessment and Learning*. (pp. 9-26). London: Sage,.
- BLACK, P.; WILLIAM, D. (2006b). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.). *Assessment and Learning*. (pp. 81-100). London: Sage.
- BLOOM, B. (1968). *Learning for Mastery. Evaluation Comment*, 1 (2), 1-12.
- BLOOM, B. et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: Longmans.
- BLOOM, B. et al. (1973). *Taxonomia de objetivos educacionais*. Porto Alegre: Editora Globo.

- BLOOM, B.; HASTINGS, J. & MADAUS, G. (1971). *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: Mac Graw Hill.
- BOAVIDA, J. (1996). *Conceções e práticas de avaliação das aprendizagens de professoras do 1º ciclo do ensino básico: Três estudos de caso*. [Dissertação de mestrado em ciências da educação: Avaliação em educação não publicada]. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas, Lisboa.
- BOAVIDA, J. (1998). *Educação: objetivo e subjetivo*. Porto: Porto Editora.
- BOBBIT, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- BOBBIT, F. (1924). *How to make a curriculum*. Chicago: Chicago University Press.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOGDAN, R. & TAYLOR, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences*. New York: J. Wiley.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades*. Madrid: Editorial La Muralla.
- BOSTON, C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8 (9), 2-5. Consultado em 21 de maio de 2005. Disponível em <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=9>.
- BOURDIEU, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7 (3), pp. 325-347.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.-C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BRANDT, R. (1998). *Powerful Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- BRANSFORD, J.; BROWN, A.L.; COCKING, R.R. (2000). *How people learning: Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- BROOKS, J.; BROOKS, M. (1997). *Construtivismo em Sala de Aula*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRUNER, J. (1985). Vygotsky: a historical and conceptual perspective In James W. Wertsch (Ed). *Culture, communication and cognition: Vygotsky perspectives* (pp. 21-34). Cambridge USA: Cambridge University Press.
- BRUNER, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água.
- BRUNER, J. S. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- BURNS, M. (2008). *What is formative evaluation?* University of Minnesota: Minnesota Center for Reading Research.
- BUTTLER, D. & WINNE, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65 (3), pp. 245-281
- BYER, L.; LISTON, D. (1996). *Curriculum in conflict: social visions, educational agendas, and progressive school reform*. New York: Teachers Colleg Press.
- CADIMA, A. (1997). A Experiência de um Círculo de Estudos para uma Pedagogia Diferenciada. In A. Cadima. (ed.). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns itinerários*. (pp.13-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- CADIMA, A., et al. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANÁRIO, R. (1992). *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (2001). Fazer da formação um projeto - Mudar as Escolas ou os Centros de Formação? *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, vol.1, pp. 25-36.
- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CANDLER, L. (2005). Teaching social skills. Consultado em 12 de Abril de 2012. Disponível em <http://www.lauracandler.com/strategies/socialskills.php>.
- CARDINET, J. (1988). La maîtrise, communication réussie. In M. Huberman (ed.). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. (pp.155-195). Paris & Neuchâtel: Delachau & Niestlé.
- CARDINET, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Edições Asa
- CASANOVA, M. A. (1999). Atenção à Diversidade a partir da Flexibilidade do Currículo. In DEB-ME. (1999). *Fórum. "Escola, Diversidade, Currículo*. (pp.121-130). Lisboa: DEB-ME.
- CHAMOT, A. U.; BARNHARDT, S.; EL-DINARI, P. B.; ROBBINS, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman
- CHARMEUX, E. (1998). *Apprendre à lire: Echec à L'échec*. Paris: Éditions Milan.
- CHIU, L.H. & TULLEY, M. (1997). Student preferences of teacher discipline styles. *Journal of Instructional Psychology*, 24 (3), pp. 168-175.
- CIEP (ed.) (2009). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Paris: Centre International d'Études Pédagogiques.
- CLAPARÈDE, E. (1973). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- CLARK, C. M. (1995). *Thoughtful Teaching*. London: Cassell.
- CLARKE, J. (1991). Special needs and school improvement: The role of the local education authority. In M. Ainscow (ed.). *Effective Schools for all*. (pp.106-119). London: David Fulton.
- CNE (1997). *Política Educativa: Construção da Europa e identidade Nacional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- COHEN, P. A.; KULIK, J. A.; KULIK, C. C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American Educational Journal*, 19 (2), pp. 237-248.
- COOK, S. B.; SCRUGGS, T. E.; MASTROPIERI, M. A.; CASTRO, G. C. (1985). Handicapped students as tutors. *Journal of Special education*, 19 (4), pp. 483-492.
- CORNELIUS -WHITE, J. (2007). Lerner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77 (1), pp. 113-143.
- CORREIA, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora
- CORREIA, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, L. & TORRES, A. (1996). *Avaliação Pedagógica. Mudança na Escola, Mudança na Avaliação*. Porto: Porto Editora.

- COSME, A.; TRINDADE, R. (2001). *Área de Projeto. Percursos com sentidos*. Porto: Edições Asa.
- COSME, A.; TRINDADE, R. (2002). *Manual de Sobrevivência para professores*. Porto: Edições Asa.
- COSTA, A. (2001). A pesquisa de terreno em sociologia. In A. S. Silva; J. M. Pinto (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. (pp. 129-148). Porto: Edições Afrontamento.
- COUSINET, R. (1950). *L'Éducation Nouvelle*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- COUSINET, R. (1959). *Pédagogie de l'apprentissage*. Paris: PUF.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & Research design. Choosing among five Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2008) *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle Creek, NJ: Pearson Education.
- DAMÁSIO, A. (2011). *O Erro de Descartes, Emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Temas e Debates.
- DARLING – HAMMOND, L. (1996). The Quiet Revolution: Rethinking Teacher Development. *Educational Leadership*, 53 (6), pp.4-10.
- DAVIS, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38 (4), pp. 207-234.
- DAY, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- DE BRUYNE, P.; HERMAN, J.; DE SCHOUTHEETE, M. (1975). *Dynamique de la Recherche en Sciences*. Vendôme: PUF. pp. 240.
- DE CORTE (1992). Aprender na Escola com as Novas tecnologias da Informação. In V. D. Teodoro; J. C. de Freitas. (ed.) *Educação e Computadores*. (pp.89-117). Lisboa: Ministério da Educação - GEP.
- DE KETELE, J-M. (1986). A propósito das noções de avaliação formativa, de avaliação sumativa, de individualização e de diferenciação. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Orgs.). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. (pp. 211-219). Coimbra: Almedina.
- DE KETELE, J - M. (2008). Caminhos para a avaliação de competências. In M. P. Alves, & E. A. Machado (Org.). *Avaliação com sentido (s): contributos e questionamentos* (pp. 109-124). V. N. Famalicão: de Facto.
- DE KETELE, J.-M. (2010). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M. P. Alves & E. A. Machado (orgs.). *O pólo de excelência. Caminho para a avaliação do desempenho docente*. (pp.13-31). Porto: Areal Editores.
- DE KETELE, J-M; (2011). As abordagens por competências (APC) analisadas do ponto de vista das políticas em educação. In M. P. Alves & J. M. De Ketele. (Orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. (pp. 11-40). Porto: Porto Editora.
- DE KETELE, J. M.; ROEGIERS,X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

- DEAN, J. (1991). *Professional development in school*. Philadelphia: Open University Press.
- DEAN, J. (2000). Improvement children's. *Effective teaching in the primary school*. London: Routledge.
- DELORS, J. (Org.) (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- DENSCOMBE, M. (1998). *The Good Research Guide*. Buckingham: Open University Press.
- DENZIN, N. (1984). *The research act*. Englewood Cliffs. N J: Prentice Hall.
- DEVEREUX, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans le sciences du comportement*. Paris: Flammarion.
- DEWEY, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
- DEWEY, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University press.
- DEWEY, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- DEWEY, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Plátano Editora.
- DILLON, J.T. (1986). Student questions and individual learning. *Educational Theory*, 36 (4), pp. 333-341.
- DILLON, J. T. (1988). *Questioning and Teaching: A Manual of Practice*. Berkenham: Croom Helm Ltd.
- DOKIC, M. (1986). A avaliação formative na encruzilhada da investigação e da prática pedagógica. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Orgs.). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. (pp. 257-263). Coimbra: Almedina.
- DOLL, W. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. N. Y.: Teachers College Press.
- DOLL, W. (2002). Ghosts and the curriculum. In W. Doll Jr. & N. Gough (Eds.), *Curriculum visions* (pp. 23-70). New York: Peter Lang.
- DONNARDIEU, B.; GENTHON, M. & VIAL, M. (1998). *Les théories de l'apprentissage. Quel usage pour les cadres de santé?* Paris: InterEditions, Masson.
- DOTTRENS, R. (1977). *O ensino individualizado*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- DOTTRENS, R. (1978). *Educar e Instruir I*. Lisboa: Editorial Estampa.
- DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- DURKEIM, É. (1985). *Éducation et sociologie*. Paris: PUF.
- DWECK, C. (2006). *Mindset*. New York: Random House.
- DWYER, C. (1998). Assessment and Classroom Learning: Theory and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), pp.131-137.
- EARL, L. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- EMMER, E. M.; EVERTSON, C. M. & WORSHAM, M. E. (2003). *Classroom management for secondary teachers*. Boston: Allyn and Bacon.

- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. (pp. 119-161). New York: Macmillan.
- ERICKSSON, K. A.; KRAMPE, R. TH.; TESCH-ROMER, C. (1993). The role of deliberate practice in the aquisition of expert performance. *Phsycolological Review*, 100 (3), p.363-406.
- ESTEVES, M. M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de professores: um estudo*. Lisboa: IIE.
- ESTEVES, M. (2005). Flexibilidade Curricular. In J. C. Morgado e M. P. Alves (Org.). *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/ Professores? Atas do colóquio sobre formação de professores*. (pp. 139-152). Braga: Universidade do Minho.
- ESTEVES, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (8), pp.37-48. Consultado em 7 DE maio 2011. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- ESTRELA, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica
- ETTIG, K. (2000). On the road to differentiated practice. *Educational Leadership*, 58 (1), pp. 14-18.
- FATHMAN, A.; KESSLER, C. (1993). Cooperative language learning in school contexts. *Annual. Review of Applied Linguistics*, 13 (2), pp. 127-140.
- FERNANDES, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Cacém: Texto Editores.
- FERNANDES, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), pp. 21-50.
- FERNANDES, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J. M. De Ketele. (Orgs). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, L. C. (2008). *Os medos dos professores... e só deles?* Lisboa: Sete Caminhos.
- FERNANDES, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspetivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, F. I. (2009a). As lógicas da formação. Para uma conceção da formação contínua de professores como educação de adultos. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e ação docente*. (pp. 201-220). Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, F. I. (2009b). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e ação docente*. (pp. 329-344). Porto: Porto Editora,.
- FIGUEIREDO, A. D. (1989). Computadores nas escolas. *Revista Colóquio- Ciências*, (4), pp. 76-87.

- FINO, C. (1999). *Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interação (com pares e professor)*. Consultado em 12 de Setembro de 2011. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/softedu.pdf>.
- FINO, C.(2000). *Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no 1º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento não publicada. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- FINO, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), pp. 273-291.
- FINO, C. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. *SEE-Revista Europeia de Etnografia da Educação*, (3), pp.107-117.
- FINO, C. (2004). *O que é a aprendizagem colaborativa?* Consultado em 22 de Abril de 2012. Disponível em <http://www.slideshare.net/guest09285d/power-point-aprendizagem-colaborativa>.
- FINO, C. N. (2007). O futuro da Escola do Passado. In J.M. Sousa e C. Fino (Orgs.) (pp.31-44). *A Escola sob suspeita*. Porto: Edições Asa.
- FINO, C. (2008) Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de Investigação). in A. Mendonça; A. Bento (orgs.). *Educação em Tempo de Mudança*. (pp. 277-287). Madeira-CIE: Grafimadeira.
- FINO, C. (2011). Investigação e inovação (em educação). In C. Fino; J. M. Sousa. *Pesquisar para mudar (a educação)*. (Org.). (pp. 29-48). Funchal: CIE-Uma.
- FLICK, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- FLORES, M. A.; FLORES, M. (1998). Diversificação curricular: Que implicações? In L. S. Almeida; M. J. Gomes; P. B. de Albuquerque; S. G. Caires. *IV Congresso Galaico Português de Psicopedagogia* (pp. 92-95). Braga: Universidade do Minho.
- FONTES, A.; FREIXO, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FONTOURA, M. (2006). *Do Projeto Educativo de escola aos Projetos Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007). O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. Mangualde: Edições Pedago.
- FORMOSINHO, J. (2009a). Ser professor na escola de massas. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. (pp.37-69). Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (2009b). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. (pp.93-117). Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J, FERREIRA, F. I.; MONTEIRO, M.; SILVA, V. R. (2001). *Formação Contínua. Atores, Políticas e Práticas*. Braga: CFAE Braga Sul.
- FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. (2009). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. (pp.143-164). Porto: Porto Editora.

- FREINET, C. (1996a). *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. S. Paulo: Martins Fontes.
- FREINET, C. (1996b). *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa Ltd^a.
- FREIRE, P. (1975). *A pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- FREIRE, P. (1976). *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREITAS, L. V.; FREITAS, C.V. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- FULLAN, M. (1982). *The meaning of educative change*. Toronto: OISE Press.
- GAGE, N. L.; BERLINER, D. C. (1998). *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- GARANT, M.; LETOR, C. & BONAMI, M. (2009). Leadership et apprentissage organisationnel. In L. Corniveau; C. Letor; D. Perisset-Bagnoud; L. Savoie-Zajc (eds). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation: processus, stratégies et paradoxes*. Bruxelles: De Boeck.
- GARCIA, M. (1999). *Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- GARDNER, H. (1985). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1987). "Symposium on the theory of multiple intelligences. In J. C. Bishop, j. Lochhead, & D. N. Perkins (Eds). *Thinking: The second international conference* (pp.77-101). Hillsdale, NJ: LawrenceErlbaum.
- GARDNER, H. (1997). *Multiple intelligences as partner in school improvement*. *Educational Leadership*, 55 (1), pp. 20-21.
- GARDNER, H. (1999). *The Disciplined Mind: What All Students Should Understand*. New York: Simon & Schuster.
- GARDNER, H. (2002). *A nova ciência da mente: Uma história da revolução cognitiva*. Lisboa: Relógio D'Água.
- GARDNER, H. (2008). *Cinco mentes para o futuro. As capacidades cognitivas que pode conquistar e desenvolver para ter sucesso*. Lisboa: Atual editora.
- GARDNER, J. (Ed.) (2006). *Assessment and Learning*. London: Sage.
- GAUTHIER, B. (1992). *Research Sociale de la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de L 'université du Québec.
- GAUTHIER, F. (1987). *La validité d'une recherche portant sur des pratiques éducatives*. Montréal: Faculté de Éducation, Universidade de Montréal..
- GEERTZ, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- GEOCARIS, C. & ROSS, M. (1999). A test worth taking. *Educational Leadership*, 57 (1), pp. 29-33.

- GÉRARD, F.-M. (2005). L'évaluation des compétences par des situations complexes, *Actes du Colloque de l'Admee-Europe*. (pp. 24-26) Reims: IUFM Champagne-Ardenne. Consultado em 15 de Junho. Disponível em <http://www.bief.be/index.php?s=3&rs=&uid=>
- GÉRARD, F.-M. (2006). Les outils ouverts d'évaluation, ou la nécessité de clés de fermeture. In G. Figari & L. Mottier - Lopez (ed.). *Recherche sur l'évaluation en education: problématiques, methodologies et épistémologie* (pp.147-154). Paris: L'Harmattan.
- GÉRARD, F.-M. (2008). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes. In M. Ettayebi, R. Opertti & P. Jonnaert (Dir.). *Logique de compétences et développement curriculaire: débats, perspectives, alternative*. (pp. 167-183). Paris: L'Harmattan, Collection Éducatons et Sociétés.
- GÉRARD, F.-M.; (BIEF). (2008). *Évaluer des compétences - Guide pratique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- GERARD. F.-M.; ROEGIERS, X. (2011). Currículo e avaliação: ligações que nunca serão suficientes fortes. In M. P. Alves & J. M. De Ketele. (orgs). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. (pp. 143-158). Porto: Porto Editora.
- GHIGLIONE, R. : MATALON, B. (1997). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- GIFFORD, B. & O'CONNOR, M. (Eds.) (1992). *Changing Assessments: Alternative Views of Aptitude, Achievement and instruction*. Dordrecht: kluwer.
- GIL, D. (1997). *Reflexões de Professores do 2º ciclo do Ensino Básico sobre Avaliação das Aprendizagens*. Tese de mestrado em ciências da educação (Avaliação em Educação) não publicada. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- GIMENO, J. (1988). *El curriculum: una reflexion sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- GIMENO J. (1997). *Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- GIMENO, J. (1998). *Poderes inestables en la educación*. Madrid: Morata.
- GIPPS, C. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Falmer.
- GIPPS, C. & STOBARD, G. (2003). Alternative Assessment. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Eds). *International handbook of Educational Evaluation*. (pp. 549-576). Dordrecht: Kluwer.
- GIROUX, H. (1997). *Os Professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GIROUX, H. (1998). A Disneyzação da Cultura Infantil. In T.T. da Silva e A. F. Moreira (Orgs.). *Territórios Contestados. O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais*. (pp. 49-81). Petrópolis: Vozes.
- GIROUX, H. e MCLAREN, P. (1998). Por uma pedagogia crítica da representação. In A. F. Moreira e T. T. da Silva (Orgs.). *Territórios Contestados. O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais*. (pp. 144-158). Petrópolis: Vozes.
- GIROUX, H. e MCLAREN, P. (2002). Formação do Professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In A. F. Moreira e T. T. da Silva (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. (pp. 125-154). São Paulo: Cortez.

- GIROUX, H. e SIMON, R. (2002). Cultura Popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In A. F. Moreira e T. T. da Silva (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. (pp. 93 – 124). São Paulo: Cortez.
- GLASSER, W. (1990). *The quality school: Managing students without coercion*. New York: Harper and Row.
- GOMÉZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- GOMEZ, G; FLORES, J; JIMÉNEZ, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- GONZÁLEZ. M. & PALACIOS, J. (1990). *La Zona de Desarrollo Próximo como tarea de construcción*. Sevilha: Universidad de Sevilha.
- GONZÁLEZ, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- GONZÁLEZ, R. (2003). O Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, n.º 18, 5.ª Série, pp.56-70.
- GOODLAD, J. I. (2004). *A place called school*. New York: McGraw Hill.
- GOODSON, I. (2001). *O Currículo em Mudança*. Porto: Porto Editora.
- GOODSON, I. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. (pp.44-71). Porto: Porto Editora.
- GOODSON, I. (2008a). *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Editora Vozes.
- GOODSON, I. F. (2008b). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- GOULÃO, F. (1998). A diversidade na educação: Estilos de Aprendizagem. In L. S. Almeida; M. J. Gomes; P. B. de Albuquerque; S. G. Caires. *IV Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. (pp.308-310). Braga: Universidade do Minho.
- GOWIN, D. B. (1990). *Educating*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- GOWIN, D. B.; ALVAREZ, M. C. (2005). *The Art of Educating with V Diagramas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRANGEAT, M. (1997). *Différenciation, évaluation et métacognition dans l'activité pédagogique à l'école et au college*. Thèse de doctorat. Lyon: Université Lumière Lyon.
- GRANT, G. (1995). Interpreting Text as Pedagogy and Pedagogy as Text. *Teachers and Teaching: teory and practice*, 1 (1), pp. 87-100.
- GRAVE-RESENDES, L; SOARES, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. (1981). *Effective Evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. (1994). *Forth Generation Evaluation*. London: Sage.

- GUERRA, M. A. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- GUERRA, M. A. S. (2002). *Entre Bastidores. O Lado Oculto da Organização Escolar*. Porto: Edições Asa.
- GUERRA, S. (2003). *Uma seta no alvo - a avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- GUSKEY, T. R.; HUBERMAN, M. (1995). Introduction. In T. R. Guskey & M. Huberman (eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices*. (pp. 1-6). New York: Teachers College Press.
- HADJI, C. (1992). *L'évaluation des Actions Éducatives*. Paris: PUF.
- HAMMERSLEY, M. ; ATKINSON, P. (1983). *Ethnography: principles in practice*. London: Tavistock.
- HARAMEIN, A.; HUTMACHER, W.; PERRENOUD, P. (1979). Vers une action pédagogique égalitaire: pluralism des contenus et différenciation des interventions. *Revue des Sciences de l'éducation*, (2), pp. 227-270.
- HARGREAVES, A. & FINK, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- HARGREAVES, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- HARLEN, W. & JAMES, M. (1997). Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, policy and Practice*, 4 (3), pp. 365-379.
- HATANO, G. (1993). Time to Merge Vygotskian and Constructivist Conceptions of Knowledge Acquisition. In Ellice A. Forman, Norris Minick e C. Addison Stone (Ed.), *Contexts for Learning - Sociocultural Dynamics in Children's Development* (pp. 153-166). New York: Oxford University Press.
- HATANO, G. (1996). A Conception of Knowledge Acquisition and Its Implications for Mathematics Education. In Steffe e Nesher (Ed.), *Theories of Mathematical Learning* (pp. 197-217). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HATTIE, J. (2007). The status of reading in New Zealand Schools: The upper primary plateau problem (PPP3). *Reading Forum*, 22 (2), pp. 25-39.
- HATTIE, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- HATTIE, J. e TIMPERLEY, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), pp. 81-112.
- HEACOX, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula. Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- HEGARTY, S. (2006). Educação e Inclusão para todos: Parceiros necessários. In D. Rodrigues (Ed.). *Educação inclusiva: estamos a fazer progressos?* (pp. 67-73). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- HERITAGE, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, (89), pp. 140-145.

- HOUSSAYE, J. (1993). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd' hui*. Paris: ESF.
- HOUSSAYE, J. (2004). Pedagogia: Justiça para uma causa perdida? In J. HOUSSAYE, J.; M. STOETARD; D. HAMELINE; M. FABRE. (2004). *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed.
- HOWARD, P. (1994). *An owner's manual for the brain*. Austin, TX: Leornian Press.
- HUBERMAN, M.; MILES, M. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- HUEBNER, D. (1975). The tasks of the curriculum theorist. In W. PINAR (Ed.). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. (pp. 250-270). Berkeley, CA: McCutchan.
- HUTIN, R. (1979). *Des chances pour tous... Etude des problèmes relatifs à l'inégalité des chances de réussite scolaire*. Genève : Service de la recherche pédagogique, Cahier n° 18.
- JAMES, M. (2006). Assessment, teaching and theories of learning. In J. Gardner (Ed.). *Assessment and Learning*. (pp. 47-60). London : Sage.
- JENSEN, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens: um guia para pais e educadores* . Porto: Edições Asa.
- JOHNSON, D. W.; MARUYAMA, G.; JOHNSON, R.; NELSON, D; SKON, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structure on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89 (1), pp. 47-62.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. (1994). *Leading The Cooperative School*. Edina, MN: Interaction. Book Company
- JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (1998). Cultural Diversity and Cooperative Learning. In J. W. Putnam (Ed.). *Cooperative Learning and strategies for inclusion* (pp. 67-85). Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. (1999). *Aprender juntos e solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor SA.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. (1999). *Aprender juntos e solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor SA.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. J. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- JONASSEN, D. H. ; GRABOWSKI, B. L. (1993). *Handbook of Individual Difference, Learning and Instruction*. Hillsdale, NJ : Laurence Erlbaum Associates, Publishers.
- JONNAERT, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- JONNAERT, P.; ETTAYEBI, M. & DEFISE, R. (2009). *Curriculum et competences - Un cadre opérationnel*. Bruxelles: De Boeck.
- JORRO, A. (2000). *L'Enseignant et l'Évaluation. Des Gestes Évaluatifs en Question*. Bruxelles : De Boeck.
- JUNG, C. (1991). *Tipos Psicológicos*. Petrópolis: Vozes.
- KINNER, J. e COOMBS, N. (1995). Computer acess for students with special needs In Z.J. Berge e M. P. Collins (Ed.), *Computer mediated communication and the online classroom volume one: Overview and perspetives* (pp.53-68). Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.

- KIRK, J. & MILLER, M.L. 1986: *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, Ca.: Sage
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- KOLB, D. A. (1985). *Learning Styles Inventory*. Boston: MA: McBer.
- KUHN, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LANDSHEERE, V. (1994). *Educação e Formação*. Porto: Porto Editora.
- LAPASSADE, G. (1991). *L'ethnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Lapassade, G. (1993). *La methode ethnographique*. Consultado em 20 de Junho de 2012. Disponível em <http://www.vadeker.net/corpus/lapassade/ethngrso.htm>.
- LAVE, J. (1988). *Cognition in Practice*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- LAVE, J. (1993). The practice of learning. In Seth Chaiklin and Jean Lave (Ed.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (pp. 3-32). Cambridge MA: Cambridge University Press.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- LE BOTERF, G. (2005). Construir as competências individuais e coletivas. Resposta a 80 questões. Porto: Edições Asa.
- LE BOTERF, G. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas*. Porto: Edições Asa.
- LEBRUN, M. (2008). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEGRAND, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris: Éd. du Scarabée.
- LEGRAND, L. (1996). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris: PUE.
- LEITE, C. (2000). A flexibilização curricular na construção de um escola mais democrática e inclusiva. *Território Educativo- DREN*, (7), pp. 20-26.
- LEITE, C. (2001). Monodocência - Coadjuvação. In DEB-ME. (2001). *Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência- Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. (p. 45-51). Lisboa: DEB-ME.
- LEITE, C. (2002a). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEITE, C. (2002b). Sinais e Percursos da educação e do currículo em Portugal nas últimas três décadas. In A. F. Moreira et al. *Currículo e Produção de identidades. Atas do V Colóquio sobre questões curriculares*. (p. 41-64). Braga: Universidade do Minho.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- LEITE, C. (Org.) (2005a). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In C. Leite *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. (pp. 15-32). Porto: Porto Editora.
- LEITE, C. (Org.) (2005b). *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.

- LEITE, C. e FERNANDES, P. (2003). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: Edições Asa.
- LEITE, C.; GOMES, L.; FERNANDES, P. (2002). *Projetos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Edições Asa.
- LESSARD, C. & MEIRIEU, P. (2008). *L'obligation de resultats en éducation: evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelas: De Boeck.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (2010). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIEBERMAN, A. (ed.) (2005). *The roots of educational change. International handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- LIEBERMAN, A.; MILLER, (1990). Teacher Development in Professional Schools. *Teachers College Record* , 92 (1), pp. 105-122.
- LIMA, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, J. A. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- LINAZA, J. L. (1984). *Jerome Bruner. Acción, pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial
- LIPOVETSKY, G., & SERROY, J. (2010). *A cultura-mundo. Resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70.
- LOPES, J; SILVA, H.S. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o Jardim de Infância. Um guia prático com atividades para os Educadores de Infância e para os Pais*. Porto: Areal Editores.
- LOPES, J. & SILVA, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o Professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas Lda.
- LOPES, J.; SILVA, H. S. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas Lda.
- LOPES, J.; SILVA, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas Lda.
- LOUREIRO, M. J. (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto: Edições Asa.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. (1988). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. S. Paulo: EPU
- LUNDGREEN, U. (1997). *Teoria del curriculum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- MADUREIRA, I. P.; LEITE, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MAGER, R. F. (1983). *A Formulação de objetivos de ensino*. Porto Alegre: Globo.
- MARCELO, C. (2002). *Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. Education Policy Analysis Archives*, 10 (35). Consultado em 25 de Julho de 2012. Disponível em <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/314>.

- MARCELO, G., C. (1999). *Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- MARQUES, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Atuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- MARZANO, R.J. (2003a). *Classroom Management that Works. Research based Strategies for Every Teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum development.
- MARZANO, R. J. (2003b). *What Works in Schools. Translating Research in to Action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MARZANO, R.J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum development.
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B. e Dean, C. (2000). *What works in classroom instruction*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- MASET, P. P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Madrid: Aljibe.
- MATOS, J. F. (1994). Estudos de caso em educação matemática: Problemas actuais. *Quadrante*, 3. (1), pp. 19-53.
- MATOS, J. F. (1995). Estudos Etnográficos em Educação Matemática-Implicação da análise de estudos realizados em Portugal. Consultado em Julho de 2012. Disponível em http://spiem.pt/DOCS/ATAS_ENCONTROS/1995/1995_12_JFMatos.pdf.
- MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- MEIRIEU, P. (1989). *Enseigner, scenario pour un métier nouveau*. Paris: ESF Editeur.
- MEIRIEU, P. (1995a). “Différencier, c’est possible et ça peut rapporter gros”. In *Vers le changement...espoirs et craintes. Actes du premier Forum sur la rénovation de l’enseignement primaire*. (pp. 11-41). Genève; Département de l’instruction publique.
- MEIRIEU, P. (1995b). *La pédagogie entre le dire et le faire: le courage des commencements*. Paris: ESF Éditeur.
- MEIRIEU, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris: Éditeur.
- MEIRIEU, P. (1998). *Aprender... Sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed.
- MEIRIEU, P (1999). Dites-nous comment survivre à notre folie, de Kenzaburô Ôé ou “aider l’autre à grandir en le préservant de notre folie”. *Educateur*, (9), 22-27.
- MEIRIEU, P. (2000). *Itinéraires des pédagogies de groupe: Apprendre en groupe - 1*. Lyon: Chronique Sociale.
- MEIRIEU, P. (2005a). *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.
- MEIRIEU, P. (2005b). *Lettre à un jeune professeur*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- MEIRIEU, P. (2006). *O mundo não é um brinquedo*. Porto: Edições Asa.
- MEIRIEU, Philippe (2009). *L’école, mode d’emploi - Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF Editeur.
- MENDÉZ, A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed.

- MENDONÇA, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projetos*. Porto: Edições Asa.
- MERRIAM, S. (1988). *Case Study Research: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey Bass.
- MERRIAN, Sharan B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MIALARET, G. (1980). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- MIRAS, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infância y aprendizagem*, (89), pp. 56-80.
- MOLL, L. (2002). *Vygotsky e a educação - Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artmed.
- MONS, N. (2004). Politiques de décentralisation en éducation : Diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. *Revue Française de Pédagogie*, (146), pp. 41-52.
- MOREIRA, A.; SILVA, T. (Orgs.). (2002). Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In A. F. Moreira e T. T. Silva (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade* (pp.7-37). São Paulo: Cortez.
- MOREIRA, A.; F.; PACHECO, J. A. (orgs.). (2006). *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, C. M.; FERREIRA, J. B. (2006). Globalização e Autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In A. F. Moreira; J. A. Pacheco (Org.). *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas*. (pp. 61- 86). Porto: Porto Editora.
- MOREIRA, M. A. (1999). *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- MOREIRA, M. A. (2005). *Aprendizagem Significativa Crítica*. Porto Alegre: Instituto de Física, UFRGS.
- MORGADO, J. (1999). *A relação pedagógica. Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- MORGADO, J. (2000). O currículo como instrumento de diferenciação. In A. Estrela & J. Ferreira. (Orgs.). *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. (p.366-375). Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Universidade de Lisboa.
- MORGADO, J. (2000a). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. (2001). Que papel para o professor num mundo de mudança? In *Atas da 3ª Edição dos Encontros de Basto*. (pp.40-45).Souto Grande Molares: Centro de formação de Basto.
- MORGADO, J. (2003a). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- MORGADO, J. C. (2003b). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese de doutoramento (policopiado). Braga: Universidade do Minho.
- MORGADO, J. C. (2005). Mudança das Práticas Curriculares: Realidades e Perspetivas. In J. C. Morgado e M. P. Alves. *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/ Professores? Atas do colóquio sobre formação de professores*. (pp. 265 - 280). Braga: Universidade do Minho.

- MORGADO, J. C. & PACHECO, J. C. (2011). Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In M. P. Alves & J. M. De Ketele (orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. (pp. 41-58). Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J.; PARASKEVA, J. (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições Asa.
- NIZA, I. (2002). Concepções sobre a aprendizagem e o ensino da escrita. *Revista Escola Moderna*, 5ª série (14), pp. 5-30.
- NIZA, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Revista Escola Moderna*, 3ª Série (1), pp. 27-30.
- NIZA, S. (1997). *Formação Cooperada*. Lisboa: Educa.
- NIZA, S. (2000). A cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de aprendizagem. In A. Estrela; J. Ferreira, (Eds.). *Atas do IX Colóquio Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- NIZA, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1ºCiclo do Ensino Básico. *Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, (11), pp. 77-98.
- NOVAK, J. (2000). *Aprender, criar e utilizar o conhecimento*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- NÓVOA, A. (1991). A formação contínua entre a pessoa - professor e a organização - escola. *Inovação*, 4 (1), pp. 63-76.
- NÓVOA, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. (pp. 15-34). Lisboa: Publicações D. Quixote e IIE.
- NÓVOA, A. (2002). Prefácio. In C. Josso, *Histórias de Vida e de Formação*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, A. (2009). *Os Professores - Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa.
- NUNZIATI, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, (280), pp. 47-64.
- NUTHAL, G. A. (2005). The cultural myths and realities of classroom teaching and learning. A personal journey. *Teachers College Record*, 107 (5), pp. 895-934.
- NUTHAL, G. A. (2007). *The hidden lives of learners*. Wellington, New zeland: New Zeland Council for Educational Research.
- OCDE/CERI. (2008). *Évaluer l'apprentissage. L'évaluation formative*. Conference international. Apprendre au XXIe Siècle. Recherche, innovation et politiques. Consultado em 22 de Agosto de 2012. Disponível em http://www.refondonslecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2012/07/rapport_ocde_ceri_evaluer_l_apprentissage_l_evaluation_formative_2008.pdf.
- OCDE (Ed.). (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary schools*. Paris: OECD publishing.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1987). Fundamentos psicológicos para um Modelo Desenvolvimentalista de Formação de Professores. *Psicologia, Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, V (3), pp. 247-257.
- ORTIZ, R. (2006). *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e a Ação do Professor*. Porto: Porto Editora.

- PACHECO, J. A. (1995a). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. 1998. Políticas Curriculares: a (de) cisão recentralizada. In A Estrela e J. Pinheiro (orgs). *A decisão em educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa, p. 42-46.
- PACHECO, J. A. (2000a). Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? *Educação e Sociedade*, ano XXI, nº75, dezembro, pp. 139-161.
- PACHECO, J. A. (2000b). Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. *Perspetiva*, 18 (33), pp. 11-33.
- PACHECO, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2003a). *Políticas curriculares. Referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed.
- PACHECO, J. A. (2003b). Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (1), pp. 59-77.
- PACHECO, J. A. (2005a). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2005b). Descentralizar o discurso curricular das competências. *Revista de Estudos Curriculares*, 3 (1), pp. 65-91.
- PACHECO, J. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. A. Lima; J. A. Pacheco. *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2007a) Estudos curriculares: políticas, teorias e práticas. In J. A. Pacheco; J. C. Morgado; A. F. Moreira. (Orgs.) *Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos*. (pp. 29-40). Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2007b). Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação. In M. J. Sousa; C. N. Fino (Orgs.) *A Escola sob suspeita* (pp.45-72). Porto: Edições Asa.
- PACHECO, J. A. (2008a). *Processos e Práticas de Educação e Formação. Para uma Análise da Realidade Portuguesa em contextos de globalização*. Braga: Universidade do Minho. (Texto policopiado).
- PACHECO, J. A. (2008b). Estrutura curricular do sistema educativo português In J. A. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa*. (pp. 11- 52). Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2011). *Discursos e Lugares das Competências em Contextos de Educação e Formação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C. (2002). *Construção e Avaliação do Projeto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A; VIEIRA, A. P. Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In A. F. Moreira; J. A. Pacheco. (Orgs.) (2006). *Globalização e Educação. Desafios para Políticas e Práticas*. (pp. 87-126). Porto: Porto Editora.
- PALINCSAR, A. S. (1986). The role of dialogue in providing scaffolded instruction. In J. Levin e M. Pressley (Eds.), *Educational Psychologist* (21), pp. 73-98.
- PALINCSAR, A. S. & BROWN, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), pp. 117-175. Center for the Study of Reading. University of Illinois.

- PALINCSAR, A. S. & BROWN, A. L. (1989). Classroom dialogues to promote self-regulated comprehension. In J. Brophy (ed.) *Advances in research on teaching*, (1), 35-67, Greenwich, CT: JAI Press.
- PAPERT, S. (1980). *Mindstorms - Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basic Books, Inc.
- PAPERT, S. (2008). *A máquina das crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.). (2001). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed.
- PARASKEVA, J. M. (2005). Subversão e normalização do discurso. Epicentro (s) das políticas sociais do centro radical. In J. C. Morgado e M. P. Alves. *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/ Professores? Atas do colóquio sobre formação de professores*. (pp. 303-327). Braga: Universidade do Minho.
- PASHLER, H.; ROHRER, D.; CEPEDA, N.; CARPENTER, S. (2007). Enhancing learning and retarding forgetting: Choices and consequences. *Psychological Bulletin and Review*, 14 (2), pp. 187-193.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- PEDROSA de JESUS, M. H. T. (1997). O papel das perguntas no desenvolvimento de estratégias construtivistas de ensino: sua relevância na formação inicial e contínua de professores, Comunicação oral apresentada no II Congresso Internacional sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas. Porto Alegre: Brasil.
- PEIXOTO, E. (1995). *Aprendizagem de mestria-Mastery Learning e Resolução de problemas*. Lisboa: Editora McGrawHill de Portugal.
- PEREIRA, N. (2006). *Projeto Educativo de escola: um desafio à organização escolar*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Portucalense.
- PEREIRA, N. (2008). Ensino primário/Ensino Básico: 1º ciclo. In J. A. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa*. (pp. 85- 128). Porto: Porto Editora.
- PERKINS, D.; JAY, E. & TISHMAN, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *Merril Palmer Quarterly*, 39 (1), pp. 1-21.
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (1996). *La pédagogie à L'école des différences: Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris: ESF.
- PERRENOUD, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), pp. 85-102.
- PERRENOUD, P. (1998a). *L'Évaluation des Éléves. De la Fabrication de l'Excellence à la Régulation des Apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.
- PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2000). *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.

- PERRENOUD, P. (2000a). *Novas competências para ensinar*. S. Paulo: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Asa.
- PERRENOUD, P. (2001a). *A Pedagogia na escola das diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.
- PETTY, G. (2004). *Teaching today: a practical guide*. Cheltenham: Nelson Thornes
- PETTY, G. (2006). *Evidence based Teaching: A practical approach*. Cheltenham, UK: Nelson Thornes.
- PIAGET, J. (1969). *The mechanisms of perception*. London: Routledge & Kegan Paul.
- PINAR, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- PINAR, W. (Ed.). (2000). *Curriculum Studies: The Reconceptualization*. Troy, NY: Educator's International Press, Inc.
- POURTOIS, J.-P.; DESMET, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège e Bruxelas : Pierre Mardaga Éditeur.
- PUTNAM, J. (2004). *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion Celebrating Diversity in the Classroom*. New York: Prentice-Hall.
- QUIVY, R.; VAN CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RAMOS, M. (2001). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez Editora.
- READINGS, Bill (2003). *A Universidade em ruínas*. Coimbra: Angelus Novus.
- REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.
- REY, B; CARETTE, V.; DEFRANCE, A.; KAHN, S. (2005). *As competências na escola. Aprendizagem e avaliação*. Porto: Edições Gailivro.
- RIBEIRO, A.; RIBEIRO, L. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ROBINSON, M. (1992). Mastery learning in public schools: some areas of restructuring. *Education*, 113 (1), pp. 121-126.
- RODRIGUES, P. (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevistas de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.
- ROEGIER, X. (2004). *L'école et l'évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- ROHRBECK, C. A.; GINSBURG-BLOCK, M.; FANTUZZO, J. W.; MILLER, T. R. (2003). Peer assisted learning interventions with elementary school students: A Meta-Analytic Review. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), pp. 240-257.
- ROLDÃO, M. C. (1999a). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999b). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- ROLDÃO, M. (2003a). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (2003b). *Gestão do currículo e avaliação de competências - As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROLDÃO, M. C. (2005). *Formação e práticas de gestão curricular. Crenças e equívocos*. Porto: Edições Asa.
- ROLDÃO, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- ROSETH, C. J.; JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R.T. (2008). Promoting Early Adolescents' Achievement and Peer relationships: The effects of Cooperative Competitive, and Individualistics Goal Structures. *Psychological Bulletin*, 134 (2), pp. 223-246.
- ROSS, A. (2000). *Curriculum. Construction and critique*. London: Falmer Press.
- SACHS, J. (2003). *The Activist Teaching Profession*. Buckingham:Open University Press.
- SADLER, D. (1998). Formative Assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), pp. 77-84.
- SADLER, D. R. (1989). Formative Assessment and design of instructional systems. *Instructional Science*, 18 (2), pp. 119-144.
- SANDERS, W.L. (1998). Value added assessment. *The School Administrator*, 55 (11), pp. 24-32.
- SANTANA, I. (1998). Estruturas de Autoformação Cooperada no Movimento da Escola Moderna. *Revista Escola Moderna*, 5ª série (3), pp. 5-12.
- SANTANA, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB. *Revista Escola Moderna*, 5ª série (5), pp.15-24.
- SANTANA, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- SANTANA, I., RODRIGUES, A. & SEGURA, J. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens. *Revista escola Moderna*, 5ª série (5), pp. 13-14.
- SANTOMÉ, J. T. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade. O Currículo Integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SARMENTO, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: IIE.
- SARMENTO, T.(2009). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e ação docente*. (pp. 303-327). Porto: Porto Editora.
- SCALLON, G. (2009). *L' évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck Université.
- SCHEIN, Z. & COELHO, S. (2006). O papel do questionamento: intervenções do professor e do aluno na construção do conhecimento. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 23 (1), pp. 68-92.
- SCHLEMMER, P.; SCHLEMMER, D. (2003). *Projetos Desafiadores para Mentes Criativas. 20 Projetos para Desenvolver as capacidades múltiplas dos alunos*. Porto: Porto Editora.

- SCHULMAN, L. (1986). Those Who Understand: The Knowledge growths in teaching. In *Education Research*, 15, pp. 4-14.
- SCHULMAN, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, pp. 4-14.
- SCRIVEN, M. S. (1967). The methodology of evaluation. In: R. W. Tyler; R. M. Gagne & M. Scriven. *Perspetives of curriculum evaluation*. (pp.39-83). Chicago: Rand McNally.
- SEIDEL, T.; SHAVELSON, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77 (4), pp. 454-499.
- SERPA, M. (2003). *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Perspetivas de Professores do Ensino Básico*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade dos Açores.
- SERRALHA, F. (2001). Organização cooperada e desenvolvimento sócio-moral. *Revista Escola Moderna*, 5ª série (12), pp. 49-58.
- SERRANO, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes - I. Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla.
- SHEPARD, L. (2000). The role of Assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), pp. 4-14.
- SHERMAN, R.; WEBB, R. (1988). *Qualitative Research in Education: Forms and Methods*. East Sussex U. K.: The Falmer Press.
- SHUTE, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), pp. 153 -189.
- SILVA, T. T. (1998). Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-Moderna. In T. T. da Silva; A. F. Moreira (Orgs.). *Territórios Contestados. O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais*. (pp. 184-202). S. Paulo: Cortez.
- SILVA, T. T. (2000). *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- SILVER, H. F. & HANSON, J. R. (1998). *Learning styles and strategies*. Woodbridge, NJ: The Thoughtful Education Press.
- SILVER, H. F.; STRONG, R. W.; PERINI, M. J. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem. Para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora.
- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SOUSA, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SOUSA, J. M. (2000a). *O Professor como pessoa. A dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: Asa.
- SOUSA, J. M. (2000b). *O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural*. *Psi*, 2 (1) junho. Acedido a 4 de de janeiro de 2012. Disponível em <http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n16.htm>.
- SOUSA, J. M. (2000c). *O Professor como Pessoa: Implicações para uma prática pedagógica*. Acedido a 3 de julho de 2010. Disponível em <http://uma.pt/jesusousa/publica.htm>.
- SOUSA, J. M. (2002). *A Dimensão Política do Currículo*. Sumário da Lição Síntese para efeitos de obtenção do título de agregação na área de Currículo do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira. Funchal: UMa.

- SOUSA, J. M. (2003). O currículo à luz da etnografia. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, (3), pp. 119-125.
- SOUSA, J. M. (2004). *Educação: textos de intervenção*. Funchal: Editora Liberal.
- SOUSA, J. M. (2007). A etnografia ao serviço do currículo. In J. A. PACHECO *et al.* (Org.). *Globalização e (Des)igualdades: desafios contemporâneos*. (pp. 237-246). Porto: Porto Editora.
- SOUSA, J. M. (2008). Que espaço para o professor na definição de políticas educativas e curriculares? In J. M. Sousa (Org.). *Educação para o sucesso: Políticas e Atores*. (pp. 220-227). Porto: LivPsic.
- SOUSA, J. M. (2010). Um modelo complexo do ato educativo. In M. J. Cardona & R. Marques (Org.). *Da Autonomia da escola ao sucesso educativo* (pp. 215-228). Chamusca: Edições Cosmos/ESSE de Santarém. Consultado em 10 de Julho de 2012. Disponível em <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/65Ummodelocomplexodoatoeducativo.pdf>
- SOUSA, J. M. (2011). Criação de conhecimento em contexto de pós-modernidade. In C. Fino; J. M. Sousa (Org.). *Pesquisar para mudar (a educação)*. (pp. 65-85). Funchal: CIE: UMa.
- SOUSA, J. M. e FINO, C. N. (2001). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In D. S. Bento.; L. S. Almeida (Orgs). *Atas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. (pp. 371-381). Braga: Universidade do Minho.
- SOUSA, J. M. FINO, C. N. (2005). Distribuição de uma “biblioteca essencial de literatura madeirense” pelas escolas da RAM: legitimidade ou arbitrariedade curricular? In J. C. Morgado; M. P. Alves. *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores? Atas do colóquio sobre formação de professores*. (pp. 329-349). Braga: Universidade do Minho.
- SPRADLEY, J. P. (1979). *The ethnographics interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- STAKE, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- STAKE, R. (2005). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Ed. Morata.
- STAKE, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares*. Barcelona: Editora Graó.
- STEINBERG, S. (1997). Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In L. Silva et al. (Orgs). *Identidade Social e a Construção do Conhecimento*. (pp.98-145). Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação.
- STERNBERG, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- STEINBERG, S.; e KINCHELOE, J. (Orgs). (2001). *Cultura Infantil: a Construção Corporativa da Infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- STENHOUSE, L. (1993). The verification of descriptive case studies. In R. G. Burgess; J. Rudduck. (eds). *A perspective on educational case study*. (pp.59-86). Coventry, UK: Center for Educational Development, Appraisal and Research.
- STIGGINS, R.J. (1999). Assessment, Student Confidence, and School Success. *Phi Delta Kappan*, 81 (3), pp. 191-198.

- STIGGINS, R.J. (2002). Assessment Crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83 (10), pp. 258-765.
- STIGGINS, R.J. (2004). New Assessment Beliefs for a New school Mission. *Phi Delta Kappan*, 86 (1), pp. 22-27.
- STIGGINS, R.J. (2006). Assessment for Learning: A Key to Motivation and Achievement. *Phi Delta Kappan*, 2 (2), pp. 1-20.
- STIGGINS, R.J. (2008). Effective Instructional Leadership Requires Assessment Leadership. *Phi Delta Kappan*, 90 (4), pp. 285-291.
- STIGGINS, R.J. (2009). Assessment for Learning in Upper Elementary Grades. *Phi Delta Kappan*, 90 (6), pp. 419-421.
- STIGGINS, R.; ARTER, J. CHAPPUIS, J.; CHAPUIS, S. (2006). *Classroom assessment for student learning: Doing it right - using it well*. Portland, OR: Educational Testing Service.
- STIGGINS, R. & CONKLIN, N. (1992). *In teachers' Hands: Investigating the Practices of Classroom Assessment*. Albany, NY: State University of New York Press.
- STOER, S. & ARAÚJO, H. C. (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi) periferia europeia*. Porto: Edições Afrontamento.
- SWANSON, H. L. (1999) Instructional Components That Predict Treatment Outcomes for Students with Learning Disabilities: Support for a Combined Strategy and Direct Instruction model. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14(3), pp. 129-140.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt Brace & World.
- TANNEY, A. SCHENCK, A., GERZON, N., SASSONE, J. (2008). *Formative Assessment: A Process for Improving Teaching and Learning*. Consultado em 5 de Maio de 2012. Disponível: <http://iu5instructionalcoaches.wikispaces.com/file/view/FormativeAssessmentWhitePaperforNov13.pdf>.
- TARDIFF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montreal: Logiques.
- TARDIFF, J. (1996). "Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels" In P. Meirieu; M. Develay; C. Durand e Y. Mariani. (Org.). *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*. (pp. 31-46). Lyon: CRDP.
- TARDIFF, J. (2006). *L'évaluation des compétences-Documents le parcours de développement*. Montreal: Chenelière Éducation.
- TAYLOR, F. (1985). *Principles of Scientific Management*. Easton: Hive.
- TAYLOR, J.; ROHERIG, A. D.; HENSLER, B. S. P.; CONNOR, C. M.; SCHATSCHNEIDER, C. (2010). Teacher quality moderators the genetic effects on early reading. *Science*, 328 (5977), pp. 512-514.
- TELLEZ, K. (1996). Authentic assessment. In J. Sikula (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. (pp. 704-721). New York: Macmillan,
- TILLEMA, H. H.; IMANTS, G. M. (1995). Training for the professional development of teachers. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, pp. 135-150.

- TISHMAN, S.; PERKINS, D. N.; JAY, E. (1999). *A cultura do pensamento na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.
- TOFFLER, A. (1970). *Choque do Futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.
- TOMLINSON, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- TOMLINSON, C. A.; ALLAN, S. D. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- TORRANCE, H. & PRYOR, J. (2001). Developing formative Assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27 (5), pp. 615-631.
- TORRES, L. (2006). Cultura organizacional em contexto escolar. In L. Lima. (Org.). *Compreender a escola. Perspetivas de análise organizacional*. (pp. 133-195). Porto: Edições Asa.
- TOURNEUR Y. (1986). A propósito da apropriação dos conhecimentos In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Orgs.). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. (pp. 249-256). Coimbra: Almedina.
- TRINDADE, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem. Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições Asa.
- TRINDADE, R.; COSME, A. (2010). *Educar e aprender na Escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- TUCKMAN, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TYLER, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- VAN GOG, T., ERICSSON, K. A., RIKERS, R. M. J. P., & PAAS, F. (2005). Instructional design for advanced learners: Establishing connections between the theoretical frameworks of cognitive load and deliberate practice. *Educational Technology Research and Development*, 53 (3), pp. 73-81.
- VASCONCELOS, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada. Cruzamento de Saberes e de Competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- VEIGA-SIMÃO, A. M., CAETANO, A. P. & Freire, I (2007). Uma Formação para o Desenvolvimento Profissional em Contexto Laboral. In J. C. Morgado & M. I. Reis (Orgs.). *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspetivas Europeias*. (pp.41-72). Braga: CIED.
- VEIGA-SIMÃO, A.; FLORES, M.; MORGADO, J.; FORTE & A., ALMEIDA, T. (2009). Formação de Professores em Contextos Colaborativos - Um projeto de investigação em curso. In *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*-Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, (8), pp.61-74. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa. Consultado em setembro de 2009. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- VIEIRA, R.; VIEIRA, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

- VILLAS BOAS, B. M. F. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Lisboa: Edições Asa.
- VISSER, J. (1993). *Differentiation: making it work-ideas for staff development*. Stafford: Nasen.
- VOSNIADOU, S. (2001). *Como aprendem as crianças*. Consultado em 16 de Setembro de 2011. Disponível em: http://ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac07p.pdf.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1998). *A formação social da mente*. S. Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D' Água Editores.
- WANG, M. (1992). *Adaptative Education Strategies: Building on Diversity*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- WANG, M. (1997). Atendendo alunos com NEE: equidade e acesso. In M. Ainscow; G. Porter; M. Wang. *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. (pp. 49-67). Lisboa: Instituto de Inovação educacional.
- WANG, M. C.; HAERTEL, G.D., WALBERG, H.J. (1993). Toward a Knowledge base for School learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), pp. 249-294.
- WEBB, E. (1970). Unconventionality, triangulation and inference. In N. K. Denzin. *Sociological methods. A sourcebook*. (pp. 449-457). Chicago: Aldine.
- WEISS, J. (1986). A avaliação formativa num ensino diferenciado do Francês: uma conceção de formação que importa ultrapassar. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Orgs.). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. (pp. 267-276). Coimbra: Almedina.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de practica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- WESTBURY, I. (2008). Making curricula: why do States make curricula, and how? In F. M. Connelly (ed.). *The Sage handbook of curriculum and instruction*. (pp. 45-65). Los Angeles: Sage Publications.
- WIGGINS, G. (1989a). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappa*, 70, pp. 703-714.
- WIGGINS, G. (1989b). *Teaching to (the autentic) test*. *Educational Leadership*, 46, (7), pp.41-47.
- WIGGINS, G. (1998). *Educative Assessment*. San Francisco: Jossey Bass.
- WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- WOLFORD, J. C.; GOODWIN, V. L.; PREMACK, S. (1992). Meta-analysis of the antecedents of personal goal level and of the antecedents and consequences of goal commitment. *Journal of Management*, 18 (3), pp. 595-615.
- WOOD, F. W.; THOMPSON, S. R. (1993). Assumptions about staff development based on research and best practice. *Journal of Staff Development*, 14 (4), pp. 52-57.

- WOOD, R. E.; LOCKE, E. A. (1987). The relation of self-efficacy and grade goals to academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 47 (4), pp. 1013-1024.
- WOODS, P. (1993). *Critical Events in Teaching and Learning*. London: Falmer Press.
- WOOLFOLK, A. (2006). *Psicologia Educativa*. México: Pearson Educación de México.
- WOOLFOLK, A. (2010). *Educational Psychology*. New Jersey: Pearson Education.
- YIN, R. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Ed.
- YOUNG, M. (Ed.). (1971). *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*. London: Collier - Macmillan.
- YOUNG, M. F. (2000). *O Currículo do Futuro. Da “nova sociologia da Educação” a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas, SP: Papirus.
- ZABALZA, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Nárceas, SA Ediciones.
- ZABALZA, M. A (1991) *Didática da Educação Infantil*, Porto, edições Asa.
- ZEICHNER, K. (2000). Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação* (pp.115-138). Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

APÊNDICES

Os apêndices constam de instrumentos de trabalho elaborados pela investigadora e incluem dados de observação recolhidos no trabalho de campo e constam do CDROM, na pasta intitulada: Apêndices.

ANEXOS

Os anexos constam de elementos recolhidos de carácter contextual, cedidos e produzidos pela docente, incluindo artefatos dos alunos, assim como documentos de variada natureza utilizados para análise. Constam do CDROM na pasta intitulada: Anexos.